



Maria Cristina Mendes da Cunha

# **EXPERIÊNCIA HABITADA**

*O Sentido e o Significado no Contexto das Artes Visuais*

**RELATÓRIO DE MESTRADO**

ENSINO DAS ARTES VISUAIS NO 3º CICLO  
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

2016

Maria Cristina Mendes da Cunha

## **EXPERIÊNCIA HABITADA**

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e Ciências das Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto para obtenção de grau de Mestre em Ensino Básico de Artes Visuais no 3º- Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professora orientadora: Professora Doutora Catarina Martins

Professora Cooperante: Maria Jorge Pereira

Escola de Estágio: Escola Secundária Filipa de Vilhena

## RESUMO

O presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, procura circunscrever um momento de reflexão crítica e fundamentada, durante o meu percurso de estágio em torno da disciplina de Educação Visual.

As palavras inscritas nestas páginas, procuram refletir o sentido das Artes Visuais, aplicado a uma experiência pedagógica. *Experiência Habitada* nasce das notas que percorrem as folhas do meu 'diário de bordo'. Um suporte que me possibilitou registar a minha experiência, marcada por um lugar que figura a minha relação com os alunos, a escola e os professores.

### **Palavras-chave:**

Experiência; Desejo; Escola; Educação Visual; Processo; Sentido; Significado.

## **SUMMARY**

This report, carried out within the Master degree in Teaching of Visual Arts, seeks to circumscribe a critical reflection moment, based on my internship around the Visual Education courses.

The words inscribed on these pages aim to reflect the sense of the visual arts, applied to a pedagogical experience. Inhabited experience is born from the notes that travel through the sheets of my logbook. A support that enabled me to register my experience labeled by a place that shape my relationship with the students, the school and the teachers.

## **KEY WORDS:**

Experience; Desire; School; Visual education; Process; Sense; Meaning.

## **RÉSUMÉ**

Ce rapport, réalisé pendant le cours de ma maîtrise en enseignant des arts visuels, cherche à circonscrire un moment de réflexion critique, basée sur mon parcours de stage autour des disciplines d'éducation visuelle.

Les mots inscrits sur ces pages visent à refléter le sens des arts visuels, appliqué à une expérience pédagogique. L'expérience habité naît des notes qui parcourent les feuilles de mon journal de bord. Un support qui m'a permis d'enregistrer mon expérience marquée par un lieu qui façonne ma relation avec les élèves, l'école et les enseignants.

## **MOTS CLÉS:**

Expérience; Envie; École; éducation visuelle; Processus; Sensations; Sens.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao Mestrado em Ensino das Artes Visuais, pela oportunidade de viver esta experiência.

À minha orientadora, Professora Doutora Catarina Martins, que me fez ‘ver’ para além dos meus limites.

À minha família que tanto amo. Ao meu marido Romeu por todo o apoio, dedicação e respeito nos momentos mais difíceis. Ao meu filho Rafael, o menino mais especial da minha vida, que me ensina a cada dia que passa, que viver com um sorriso é alimento do espírito, gestos tão simples que só as crianças são capazes de perceber.

À minha irmã Fernanda que sempre me incentivou a prosseguir e nunca desistir.

Aos meus pais que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos.

A todas os professores e colegas de mestrado que de alguma forma, contribuíram para que eu chegasse ao fim deste trajeto.

## **ABREVIATURAS**

3º CEB - Terceiro Ciclo do Ensino Básico.

EV - Educação Visual

FBAUP - Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

FPCEUP - Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

MEAV - Mestrado em Ensino das Artes Visuais.

## ÍNDICE

<b>PRÓLOGO</b> .....	I
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	V
<b>DELINEAR O DIÁRIO:</b> Registos que me direcionam ao encontro da didática .....	1
<b>O PRIMEIRO ENCONTRO COM A DIDÁTICA</b> .....	7
<b>O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA</b> .....	10
<b>ESBOÇANDO A DIDÁTICA:</b> Perspetiva .....	17
. Viver sobre a didática um encontro com a interdisciplinaridade .....	24
<b>PROCESSOS DE AUTONOMIA:</b> linhas de construção sobre a proposta didática .....	29
<b>O TERRITÓRIO DE PASSAGEM DE EDUCAÇÃO VISUAL</b> .....	33
. Breve consideração sobre a conceção de currículo .....	33
. Um percurso pelo currículo de Educação Visual .....	35
<b>PROCESSOS COMO LINHAS CONSTRUTORAS DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO</b> .....	48
. Do desejo ao encontro do dilema .....	51
<b>O SENTIDO DA EDUCAÇÃO VISUAL NA ESCOLA</b> .....	58
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	72
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	76
<b>ÍNDICE DOS ANEXOS</b> .....	81
ANEXO 1 – Proposta Didática “Pinta tú Espanã” .....	CD
ANEXO 2 – Proposta Didática “Escola Livre de Erros Alimentares” .....	CD
ANEXO 3 – Planificações das aulas das turmas do 8º (s) D; E .....	CD
ANEXO 4 – Planificações das aulas das turmas do 8º (s) A; B; C .....	CD
ANEXO 5 – Recurso das aulas das turmas do 8º (s) A; B; C; D; E .....	CD
ANEXO 6 – Fotografias dos cartazes “Significar o Cartaz” .....	CD



*“É tempo da travessia: e se não ousarmos fazê-la, teremos ficado para sempre à  
margem de nós mesmos”*

*Fernando Pessoa*

## PRÓLOGO

*“Na paixão o sujeito apaixonado não possui o objeto  
amado, mas é possuído por ele.”  
(Larrosa, 2002: 26)*

Recordo o momento da minha breve passagem pela docência, numa instituição de ensino particular e cooperativo. Uma passagem que ainda hoje permanece na minha vida, na minha trajetória e no meu coração.

Nos primeiros instantes em que entrei no espaço da Escola Filipa de Vilhena recordei a minha passagem pelo ensino profissional. Lembrei-me das memórias que trazia do meu percurso de professora. Deparei-me comigo mesma. Recuei às minhas lembranças e visualizei um pequeno trajeto, delineado pela prática docente, de alguém que traz consigo uma condição autobiográfica. Uma pequena herança de factos e realidades, provenientes de uma experiência vivencial na escola. O meu prévio contacto com o exercício da docência, numa escola profissional, teve influência na minha passagem pela Escola Filipa de Vilhena, mas procurei, sobretudo, que este novo lugar fosse entendido como um espaço onde muito poderia vivenciar e onde muito poderia aprender, no sentido de enriquecer e construir a minha prática, enquanto professora e investigadora no campo das Artes Visuais.

A minha anterior experiência aconteceu na condição de professora de Comunicação Gráfica e Audiovisual. Um ensino circunscrito à formação profissional de jovens e adultos. Trabalhar com alunos mais jovens, inseridos na escola pública, numa disciplina de carácter obrigatório, especificamente na disciplina de Educação Visual, seria uma experiência nova e, ao mesmo tempo, muito enriquecedora. Estava ansiosa e insegura, por me deparar com uma situação diferente e completamente nova. Sentia-me a frequentar uma escola sem saber qual o papel que iria desempenhar e de exercer uma

atividade ou um compromisso que eu desconhecia. Não sabia muito bem o que implicava o verdadeiro sentido da condição de estagiária.

Encontrei-me a principiar a minha condição de estagiária e, por conseguinte, iniciei um outro percurso e uma outra fase da minha vida. Intervaladamente, a prática desta função seria vivenciada num outro tempo e num outro espaço, onde subsistiu uma mudança de trajetória. Como se eu descesse um degrau para depois o tornar a subir. Nesse sentido, parecia que estava a retroceder no percurso e no meu próprio trajeto. Na verdade, pretendia continuar no exercício da profissão, mas não dei continuidade, voltei no tempo, retrocedi neste caminho e interrompi esta viagem. O que mudou? A jovem professora passou a ser a menina estagiária. Porém, nesta condição não sabia muito bem como me posicionar face a este novo trajeto que inaugurou o início do meu estágio. Tratava-se de pisar um terreno indefinido e impreciso e rapidamente precisei de saber quais os meus limites e qual seria a minha área de atuação para me sentir mais confiante e segura.

Afinal, quem sou eu? Qual o meu espaço de atuação? Como irei construir esta nova etapa? Que lugar ocupo? Onde me posiciono? Estas perguntas permaneceram na minha mente durante algumas semanas no decorrer do período de estágio. Neste impasse não sabia muito bem como reagir e como atuar face a esta nova conjuntura. Estava invadida por um conjunto de emoções, que nunca pensei sentir. Ansiedade por me deparar com algo novo e desconhecido, inquietação por não saber que lugar ocupar e nostalgia por voltar à escola, a um espaço onde vivi os meus primeiros anos de profissão, que por força de condições externas me vi obrigada a abandonar. Mas, ao mesmo tempo, desejava encontrar novas paisagens, ainda que este espaço fosse conhecido.

Em conversa com a minha professora orientadora, logo compreendi que este lugar de estagiária é um lugar e um espaço de privilégio, e merecedor de ser explorado. É um espaço que me permite pensar e investigar, um local preenchido pelo confronto de realidades, de relações, de partilhas, de experiências e diálogos. Por conseguinte, é aqui, neste mesmo lugar vivo e cheio de histórias, que posso construir o meu próprio espaço sobre um espaço de análise, de questionamento e de investigação.

A vontade de observar e sentir permitia-me experienciar. Agora podia analisar e registrar, dia após dia, tudo o que os meus olhos viam e os meus ouvidos escutavam. De permanecer num local e num espaço, que me possibilitava a oportunidade de registrar experiências e histórias, que fazem parte da vida quotidiana da escola. Nesse sentido, situar-me-ia em contacto direto com essas experiências reais, que resultariam na reflexão sobre o meu trabalho de investigação, no âmbito das Artes Visuais.

Nada mais vivo e verdadeiro do que experimentar e viver uma aprendizagem que se constitui pelo conjunto de sentidos e de significados, provenientes da vida real que é a escola. Nas palavras de Charlot (2000: 56) “o sentido é produzido pelo estabelecimento da relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo e com os outros.”

Desejava, pois, avançar para algo profundo que frísse de sentido e de significado. Os meus olhos percorriam tudo, as minhas mãos escreviam notas no meu ‘diário de bordo’. Pretendia aproveitar o desfrutar deste lugar, um espaço cedido para eu experienciar. Queria vivê-lo e senti-lo como sendo o mais profundo, de todo o meu percurso de MEAV.

O sentimento de inquietação rapidamente desapareceu. Este “*eu*” que não se encontrava, passou a ser um “*eu*” que escreve, que analisa e narra aquilo que vê, que ouve e que experiencia. Rapidamente vesti o papel de estagiária investigadora e incorporei o estágio como um lugar preenchido de histórias, de vidas, de pessoas, de experiências e partilhas. Segundo Larrosa (2002: 25) “É incapaz de experienciar aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça a quem nada ocorre.”

Vi-me neste papel, como alguém que procura relacionar-se, viver, escrever e sentir as realidades vivas de uma escola. Desejava alimentar-me de alguma coisa que me fizesse interpelar, que me afetasse e que constituísse algo essencial e significativo:

“ (...) têm sentido uma palavra, um enunciado, um acontecimento que possam ser postos em relação com os outros em um sistema, ou em um

conjunto; faz sentido para o indivíduo algo que lhe acontece e que tem relações com outras coisas de sua vida, coisas que já pensou, questões que já se propôs.” (Charlot, 2000: 56).

Encontro-me agora na linha final deste mestrado, a escrever este relatório, marcado por um lugar curto, onde clarifico a minha condição formal de cumprimento. De cumprir com uma ação que me foi proposta dentro do tempo e do espaço que me foram concedidos. Mas que, por outro lado, é um lugar onde permaneço no desejo de vivenciar e construir o meu próprio significado, para além do cumprimento de uma ação, uma tarefa ou de algo que me foi determinado.

Não podia encarar esta passagem e este meu registo, como um trabalho ou uma obrigação apenas para ser executado, “...o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.” (Larrosa, 2002: 24). Foi neste espaço de disponibilidade, que me propus viver e experienciar, desenhar o meu caminho e construir a minha própria história, através desta relação vivencial que estabeleci com a escola e comigo mesma, que este Relatório se constituiu. Foi este confronto com o real, que me permitiu experienciar a ‘verdade’ de uma escola, não apenas para mostrar um resultado, uma tarefa ou um facto a cumprir para obter a Profissionalização, mas sobretudo foi aqui que percebi o quanto aquilo que fazemos e propomos aos nossos alunos será sempre dependente da nossa capacidade para pensarmos e refletirmos sobre nós mesmos, questionando as nossas certezas.

Terminado agora o estágio, aquilo que acontece neste relatório é totalmente inseparável do que aconteceu nesse lugar. O que aqui se 'relata' é o processo e resultado de uma experiência que aconteceu num lugar vivo de tensões e de regras que impossibilitaram que tudo corresse de acordo com o desejado, mas que possibilitaram um espaço para pensar sobre a escola e os sentidos das experiências que nela acontecem.

## INTRODUÇÃO

O presente relatório procura registrar um caminho que circunscreveu o sentido da minha experiência no contexto de estágio pedagógico.

Este trajeto resulta no desenho e no processo da minha escrita. Um esboço que nasce das minhas inquietações percorridas e observadas no contexto de sala de aula, um espaço que se silenciou e se caracterizou pelo vazio, no confronto com a própria experiência.

Esta escrita procura construir uma narrativa, sustentada no meu vivido e no meu agido, que emerge dos meus dilemas em torno do exercício das Artes Visuais. A ausência de pensamentos associados a um questionamento sobre o sentido e o significado da experiência fez-me parar e pensar: Qual o sentido e o significado da ação? Cumprir ou vivenciar?

Procuro uma investigação sustentada em torno da “experiência”. Uma experiência concedida à reflexão sobre o sentido que damos “ao acontecido”, “ao que se passa” e “ao que está a chegar”, enquanto significado do que acontece e o que permanece nesse mesmo acontecimento. Uma experiência que provenha daquilo que somos e da interpretação que atribuímos ao que aconteceu. E, como diria Larrosa (2002), a experiência marca o ponto de encontro com algo que se experienciou.

Trata-se, pois, de marcar esse encontro, de convidar o leitor a navegar nestas linhas, neste lugar que é a minha escrita e a minha experiência. O que aqui se apresenta resulta das preocupações, discussões e diálogos, resultantes da vivência dentro e fora do curso de Mestrado em Artes Visuais, na FBAUP e FPCEUP e em torno do estágio na Escola Filipa de Vilhena. Desejo anunciar e refletir este percurso, sustentado e vivido nas linhas que conduzem este relatório sobre investigação, análise e questionamento no ensino das Artes Visuais.

O conteúdo deste trajeto nasce da necessidade de um foco de escrita que se iniciou nas páginas do meu 'diário de bordo'. Desejando saborear esta experiência, começo por construir traços, linhas, sinais que chegam dos meus momentos vividos e se desenvolvem dia após dia nestas páginas em branco. Na procura de me encontrar nestes trechos, facilmente compreendo que ainda é uma pequena semente, pronta a ser germinada. Contudo, sinto que estes traçados me direcionam à vontade de iniciar, de percorrer este espaço, do vivido e do pensado.

Deste modo, as linhas deste relatório navegam na direção da experiência. Uma experiência diretamente relacionada ao mundo e à própria existência da vida humana, uma experiência que se desenvolve e se desenha num percurso individual. Uma experiência que é inerente a cada um e permanece em cada um, uma experiência que acontece, que se vive e se sente e se habita.

Falamos de uma experiência que faz parte de cada um, que compreende situações reais, de factos da vida, que busca a origem do acontecido, que se relaciona sobre acontecimentos habitados e vivenciais de situações que nos chegam e nos transformam. E por conseguinte, possibilitar o início deste trajeto circunscreve o sentido essencial da palavra experiência.

## **DELINEAR O DIÁRIO:**

### **Registos que me direcionam ao encontro da problemática**

*“Que cada um de nós note e escreva as ações  
e os movimentos da sua alma”  
(Foucault, 1992: 129)*

Gostaria de realçar a importância que atribuí ao meu ‘diário de bordo’ como um instrumento de trabalho precioso e fundamental, no auxílio da procura da problemática.

O ‘diário de bordo’ permitiu-me anotar registos sobre acontecimentos da minha experiência marcada por um lugar que inscreve a minha relação com o contexto do estágio. O período de tempo que marca a minha passagem pela escola foi também o tempo que habitou este suporte, um conjunto de páginas brancas, no início, disponíveis para anotações e pensamentos. Nas palavras de Vancrayenest (1990: 51) “O diário mostra como o autor se organiza no terreno da prática, como ele prepara o seu trabalho, quais são as suas estratégias técnicas, (...) descreve frequentemente o que o leva a tomar tal ou tal decisão em tal situação. Esta dimensão é um material muito rico para ajudar o autor a conscientizar a sua relação com o ofício.” Nele, interligo coisas escritas, com zonas de pensamento que, de outro modo, não seriam acessíveis a uma reflexão crítica. Do mesmo modo Freire (1996: 6) lembra-nos que, “quando escrevemos desenvolvemos nossa capacidade reflexiva sobre o que sabemos e o que ainda não dominamos.” O ‘diário de bordo’ apresentou-se como um lugar de construção preenchido pelo significado e prática da minha escrita. Rapidamente se tornou num instrumento de poder sobre mim mesma, ao qual retorno para recordar o que aconteceu, para aceder a pormenores que de outro modo seriam perdidos, às notas, reflexões, registo



de dados, àquilo que se prende com os acontecimentos e as experiências do meu percurso, na escola Filipa de Vilhena:

“ (...) escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho. É uma forma de “distanciamento” reflexivo que nos permite ver em perspectiva nosso modo particular de atuar. É, além disso, uma forma de aprender.” (Zabalza, 2004: 10).

O diário apresentou-se como uma espécie de motor de arranque, que ativou e impulsionou o sentido da representação do pensamento, através das palavras. Tal instrumento de pesquisa permitiu-me ordenar as ideias, auxiliou-me no que fazer, no que procurar, por onde seguir. Nesta linha de pensamento Vancrayenest (1990: 48) diz-nos que “O autor do diário, tendo conseguido construir uma percepção mais realista do seu próprio vivido, tornar-se-á mais consciente do seu modo de se relacionar como o mundo e da forma como as suas próprias percepções intervêm na realidade profissional.” O diário, enquanto instrumento de pesquisa e de registo, possibilitou uma escrita vivencial que, posteriormente, foi analisada e refletida para, conscientemente, me conduzir a um facto a investigar, ao encontro da problemática aqui anunciada.

Esta implicação permitiu-me uma consciência pessoal de um “*eu*” que se expressa através do uso da escrita, e de um “*eu*” que expõe um facto, através de uma situação ou um acontecimento. Nas palavras de Zabalza, (2004: 136) “escrever sobre o que fazemos como ler sobre o que fizemos nos permite alcançar uma certa distância da acção, e ver as coisas e a nós mesmos em perspectiva”. Trata-se, pois, de estabelecer momentos de aproximação e de distanciamento para melhor compreender e ordenar as ideias e os sentidos inscritos no *diário*. Este espaço de tempo permite-nos deixar repousar a informação, desencadear novas percepções para melhor consolidar um pensamento sobre a experiência e sobre o acontecido.

Em “A escrita de si”, Foucault (1992) remete-nos para as primeiras formas de escrita da história da antiguidade grega, onde verificamos que o sentido da escrita está associado a um exercício espiritual, a uma entidade interior, no qual nos fala da natureza do espírito e da própria individualidade. Assim, o autor apresenta-nos duas formas de escrita: i) *hypomnemata*, tratava-se de cadernos de registo associados ao exercício de uma escrita diária. Uma prática ligada ao tipo de conduta do indivíduo. Uma má conduta pesaria na consciência, podendo assim o sujeito, através da escrita, redimir-se dos seus pecados. A prática dos *hypomnemata* “constituíam uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas; ofereciam assim, qual tesouro acumulado, à releitura e à meditação ulterior.” (Foucault, 1992: 131). A outra forma de escrita abordada pelo autor, apresenta-se pela prática da ii) *correspondência*, no qual se retribui a troca, ou seja, a comunicação com outros pares, para assim treinar “uma maneira de se preparar a si próprio para a eventualidade semelhante.” (Foucault, 1992: 135). Deste modo, o indivíduo poderia corrigir os comportamentos menos próprios de atos pecadores.

Nestas práticas de escrita, que constituem uma escrita de si, não posso deixar de perceber o exercício da escrita como um exercício de poder, em que eu própria me submeto a um processo que me faz seguir por determinado caminho, considerado mais desejável do que outro. Trata-se, pois, de uma abordagem onde o sujeito se dá a conhecer através de uma prática reflexiva, modelada e traçada sobre a construção de si. Ocorre, portanto, um exercício reflexivo que requer uma consciência e uma transformação acerca de si, ao mesmo tempo que condiciona essa mesma transformação.

Sucedese-se, pois, uma prática de registo, um ato de se expressar através do uso das palavras, tecidas e compostas por uma trama de acontecimentos vivenciados pelo significado que lhes é atribuído. Escrever é deixar traços, sinais, marcas. É a possibilidade de um registo marcado pelo encontro com a própria história que compõe um “corpo”. Foucault refere:

“O papel da escrita é constituir, com tudo o que a leitura constitui um “corpo” (...), há que entendê-lo não como um corpo de doutrina, mas sim – de acordo com a metáfora tantas vezes evocada da digestão – como o próprio corpo daquele que, ao transcrever as suas leituras, se apossou delas e fez sua perspectiva verdade: a escrita transforma a coisa vista ou ouvida “em forças de sangue” (*in vires, in sanguinem*). Ela transforma-se, no próprio escritor, num princípio de ação racional.” (Foucault, 1992: 133).

Assim, a escrita diária apresentou-se como um mecanismo que resultou na capacidade e na oportunidade de exercer uma influência sobre mim. Tornou-se numa espécie de auxiliar amigo; um ‘corpo vivo’, marcado pela sua presença diária à qual me acostumei. Orientou, e prestou auxílio no exercício do meu pensamento, tendo com ele estabelecido uma relação de afeto, companheirismo e amizade. Apresentou-se como um suporte de registo, que guardou em si os acontecimentos mais significativos da experiência de estágio. Tornou-se *alguém* a quem me habituei e acostumei.

Esta consciência direcionou-me para um foco que recaiu sobre a compreensão dos elementos da minha escrita, em forma de *confidência*, centrada na experiência do meu vivido.

O encontro com a problemática nasceu, assim, pouco a pouco, aparecendo e materializando-se à medida que foi sendo preenchido e ocupado pelo sentido das minhas palavras. Nas páginas escritas do meu caderno anotava, numa fase inicial, sempre as mesmas percepções:

*Outubro - Novembro | Aulas de Desenho A/turma 12º I | Aulas de Educação Visual/ turmas 8º A; B; D; E*

*(...) Não encontro o tempo e o espaço para pensar (...). Não encontro o tempo e o espaço para sentir (...). Não encontro o tempo e espaço para explorar (...) Parem e pensem! <sup>1</sup>*

---

<sup>1</sup> Diário de Bordo, Outubro/Novembro de 2015

A ligeireza com que a grande parte dos alunos adiantavam as suas ideias, apenas executando o produto final, despertou em mim uma inquietação. Onde estava o processo de trabalho, o confronto com a experimentação? Comecei por anotações deste teor que se revelaram, tempos depois, estarem no centro daquilo que viria a ser a minha proposta de trabalho e o meu foco de interesse durante o estágio.

As passagens ou os fragmentos escritos no *diário* resultaram de contextos e situações reais da minha experiência de estágio. A importância que lhe atribuo acontece num contexto preenchido por acontecimentos vivos, e por uma escrita selecionada segundo a finalidade desse mesmo acontecimento. Logo, o ‘diário de bordo’ materializa um suporte que define uma orientação para uma ação contextualizada de sentido e de significado.

Vancrayenest (1990) fala-nos um pouco mais da concepção do diário num contexto de formação. Para a autora, o diário apresenta-se “como um espaço de reflexão escrita onde se interligam e se misturam “narrador” e coisas “narradas”, sujeito e factos, o si-próprio e aquele que narra” (Vancrayenest, 1990: 48). O caderno utilizado para registos de acontecimentos diários, aparece assim como um exercício da escrita descritiva, palavras que descrevem situações de um determinado momento ou acontecimento. Ainda assim, estes registos, ações inscritas nas páginas do diário, desencadeiam um outro processo de pensamento/argumentação sobre uma escrita explicativa. Uma vez que escrever e reler uma ação escrita permite-nos uma visão mais profunda e mais abrangente sobre um determinado contexto, mais imbuído de sentido sobre os factos ocorridos, tal suporte assume-se como um instrumento de trabalho que impulsiona uma prática reflexiva:

“O diário tem aqui o seu lugar como instrumento e como suporte deste processo reflexivo quotidiano. Ele permite a integração da teoria e da prática. É um estimulador da implicação pessoal. Mas para que o diário atinja esta eficácia, é necessário inscrever a sua própria produção num dispositivo global da formação que atravessa tanto a duração quanto a conjugação do espaço da prática da formação profissional” (Vancrayenest, 1990: 48).

Nesse caso, trata-se de um instrumento reflexivo inscrito através de um registo gráfico de uma prática diária. Fazer dele um instrumento de trabalho, só é possível quando é interligado com a prática e com a teoria. Ou seja, o diário inscreve uma prática de escrita, que posteriormente materializa um texto fundamentado de sentidos e significados. Assim, sobre esta linha de pensamento, eu diria que se assume como uma espécie de ‘órgão vital’ que se alimenta de uma ação investigada a partir de uma prática profissional. Logo, “o diário não pode, resumir-se a uma manifestação de escrita íntima individual. Não pode ser uma expressão secreta que o sujeito guarda em si.” (Vancrayenest, 1990: 48).

Em suma, o ‘diário de bordo’ tornou-se num lugar de acontecimentos e de significados. Dando-se a conhecer, através de traços contínuos e sucessivos de um “eu” que escreve e circunscreve características próprias da sua identidade. Este suporte vivo, levou-me a principiar a escrita. Possibilitou desenhar e erguer os pilares que sustentam e caracterizam o “*corpo*” desta experiência viva, obtida através da relação com a escola, com alunos e com os professores. Neste sentido, Nóvoa (1995: 25), diz-nos que “estar em formação implica um investimento pessoal, livre e criativo, sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade pessoal, que é também uma identidade profissional”. Esta experiência possibilita o registo e uma reflexão sobre um percurso que preenche o sentido da minha investigação.

## O PRIMEIRO ENCONTRO COM A DIDÁTICA

No período de tempo em que permaneci no estágio, tive a oportunidade de assistir às várias disciplinas que compõem o grupo 600<sup>2</sup> de Artes Visuais. Durante as primeiras semanas percorri as disciplinas do 12º ano de Desenho A; 10º ano de Oficina de Artes; 8º (s) de Educação Visual. A professora cooperante tinha a seu cargo a disciplina de Desenho A, da turma do 12º I e as turmas de Educação visual do 3º Ciclo do Ensino Básico (3ºCEB) do 8ºA, 8ºB, 8ºD e 8ºE.

Inicialmente, a minha atenção e o meu interesse direccionou-me para as aulas da disciplina de Desenho A. Considerei, inclusive, implementar a proposta didática nesta disciplina. Contudo, o surgimento de um concurso de cartazes lançado numa reunião intercalar pela professora da disciplina de Espanhol, e na qual eu estava presente, traça um outro rumo no meu percurso de estágio. Tendo eu formação académica no campo do design, rapidamente sou conduzida pela professora cooperante a executar esta proposta. Julgo que, aos olhos dos professores, eu constituía uma mais-valia; ‘aproveitar’ o saber de uma designer na sala de aula seria bastante enriquecedor e de grande utilidade para a professora e para os alunos. O projeto do concurso pretendia a criação de um cartaz que ilustrasse uma viagem cultural a Espanha. Aceitei o desafio, apenas porque compreendia saberes específicos do campo artístico, apesar de a origem da proposta se centrar no campo Design. Mas também, porque vi uma oportunidade de trabalhar com a comunidade exterior e de viver o sentido da interdisciplinaridade na escola.

---

<sup>2</sup> Professores Profissionalizados em Ensino de Artes Visuais no 3º.Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

O papel da escola também passa por abrir as portas para o mundo exterior, para que o trabalho escolar não fique estanque nas paredes da sala de aula, contribuindo assim para uma conceção de um espaço educacional aberto à colaboração, ao incentivo e à partilha de informação, por parte dos alunos e professores e outras entidades intervenientes.

Esta colaboração assume um fator importante nos possíveis relacionamentos da escola com a comunidade. Citando as palavras de Nóvoa:

“Hoje, impõe-se a abertura do professor para o exterior, uma conceção da escola como um espaço aberto (...). O novo espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais.” (Nóvoa, 2003: 3).

Por forma a ampliar a minha investigação no campo das artes, abracei também o projeto do cartaz *Escola Livre de Erros Alimentares*, orientado pela professora da disciplina de Ciências Naturais. Esta proposta funcionaria em paralelo com as restantes duas turmas que frequentavam a disciplina de Espanhol.

As duas propostas de trabalho tinham em comum a elaboração de um cartaz. Ora, isto permitia-me implementar as didáticas no mesmo período de tempo. Deste modo, as didáticas foram implementadas nas cinco turmas que frequentam a disciplina de Educação Visual do 8º (s) anos. Mas, isto implicou também, trabalhar com uma turma que não pertencia à professora cooperante. A turma do 8ºC estava a cargo de um outro professor que, prontamente, me recebeu para iniciar este projeto.

Assim, o conteúdo desta didática iniciou-se com dois concursos que percorreram todas as turmas do 8º (s) ano do 3ºCEB, da disciplina de EV. As propostas didáticas englobam os projetos do concurso: *Pinta tú Espanhã*<sup>3</sup>, promovido pela Embaixada de Espanha em Portugal, que tinha por objetivo principal, valorizar e compreender a cultura espanhola.

O concurso de cartazes, *Escola Livre de Erros Alimentares*<sup>4</sup> uma proposta lançada pela Escola Filipa de Vilhena, enquadrava-se no projeto *Educação para a Saúde*, tendo por objetivo principal sensibilizar a comunidade escolar para a promoção da saúde e uma alimentação saudável no meio escolar.

Deste modo, a minha proposta com os alunos estende-se a todos os alunos que frequentam o 8º (s) da disciplina de EV na escola Filipa de Vilhena.

---

<sup>3</sup> Prémios Pilar Moreno 2016: Organizan; Consejería de Educación de la Embajada de España en Portugal / Representantes de la familia de la Señora Doña Pilar Moreno Díaz de Peña / Ministério da Educação e Ciência de Portugal.

<sup>4</sup> Um projeto de Educação Alimentar e Meio Escolar, durante a semana da saúde, a decorrer nos dias 14 a 18 de março de 2016 na Escola Filipa de Vilhena



## O SENTIDO DA EXPERIÊNCIA

*“Somente o sujeito da experiência está, portanto  
aberto à sua própria transformação”  
(Larrosa, 2002: 26)*

Experiência é um conceito polissêmico. Todavia, se consideramos a etimologia da palavra no dicionário da língua portuguesa, *experiência* deriva do latim *experientia*, termo constituído por três fragmentos: “ex” que indica fora; “peri” que significa perímetro ou limite; “entia” que expressa uma ação de aprender ou conhecer.

O que se pretende aqui é abordar o conceito numa perspetiva ontológica, no sentido da existência da vida humana. Vejamos o que nos diz Larrosa (2002) sobre o termo *experiência*; palavra que vem do latim “*experiri*”, que significa algo que se prova ou experimenta, considerando um encontro com algo que se testa ou se prova; “per”, que denota ideia de travessia, ou seja, “o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele a sua oportunidade, sua ocasião” (Larrosa, 2002: 25); “ex” que significa exterior, estranho e exílio. A palavra experiência exprime o “ex de exterior, de estrangeiro, de exílio, de estranho e também o ex de existência. “A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “e-xis-te” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente” (Larrosa, 2002: 25).

Este capítulo pretende falar sobre o significado e o sentido de uma experiência aplicada à prática pedagógica. Procura pensar as Artes Visuais como uma experiência que se vive e não tanto como uma prática que se

produz. Questiona os processos de trabalho no contexto das Artes Visuais e interpela sobre o sentido e o significado dessa mesma ação:

*17 De Novembro | Aula Desenho A/ turma 12ºI*

*E tudo continuou. Os alunos avançam na preocupação de conseguirem um resultado, um produto final que seja satisfatório e “estético”. Continuo perturbada e inquieta. Quero pesquisa, quero livros, quero autores, quero ideias, quero esboços, quero diálogo e quero experiências! Não lhes sinto sequer o gosto, o cheiro e o sabor do desfrutar desta tentativa.<sup>5</sup>*

Estamos inseridos numa sociedade cada vez mais abrangida pelo excesso de informação, pela falta de tempo, pelo excesso de trabalho “A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase contrário da experiência” (Larrosa, 2002: 21). Para Larrosa a “experiência” compreende factos da vida, da essência, da origem do acontecido, onde se exprimem factos vinculados à existência da vida humana; poderíamos dizer que se trata de uma vivência que acontece sobre uma *experiência vivida* onde o sujeito se relaciona, num processo constituído por ações vivenciais. Para um melhor entendimento dos desígnios da palavra, Larrosa (2002: 25) menciona o sentido que lhe confere Heidegger:

“Ao fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma. Quando falamos em “fazer” uma experiência, isso não significa precisamente que nós a façamos acontecer, “fazer” significa aqui: sofrer, padecer, tomar o que nos alcança receptivamente, aceitar, à medida que nos submetemos a algo. Fazer uma experiência quer dizer, portanto, deixar-nos abordar em nós próprios pelo que nos interpela, entrando e submetendo-nos a isso. Podemos ser assim transformados por tais experiências, de um dia para o outro ou no transcurso do tempo.”

---

<sup>5</sup> Diário de Bordo, 17 de Novembro de 2015

Pois quando algo nos acontece, nos alcança, nos toca, ao ponto de nos transformar e interpelar, isto quer dizer que estivemos submetidos a esse mesmo acontecimento, a algo que nos afetou, nos modificou ou nos marcou de alguma forma. Assim, podemos considerar que estivemos imersos num acontecimento habitado, sobre aspetos absolutos, sobre fatos reais e do mundo e da vida, considerando a construção e o autoconhecimento do sujeito. Larrosa (2002) no seu texto, “Notas sobre a experiência e o saber de experiência” apresenta-nos duas formas de olhar a educação. O primeiro olhar encara, a ciência / técnica numa perspetiva positiva e retificadora; o segundo olhar vagueia sobre o ponto de vista da teoria / prática, numa perspetiva política e crítica. Segundo o autor, (2002: 19), importa, “... pensar na educação a partir do par *experiência/sentido*”, porque só aqui é possível encontrar um sentido para uma “reflexão emancipadora”. O autor aborda as questões da educação mais no sentido da experiência do que na prática, fala-nos de uma “experiência” que está diretamente relacionada ao mundo e à própria existência da vida humana, fala-nos também de um sujeito que pertence a um lugar, onde a “experiência” se desenvolve e se desenha, dentro de um percurso individual - “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” (Larrosa, 2002: 21). Deste modo, poderemos considerar que o conceito de “experiência” é inerente a cada indivíduo, e que constitui uma relação com algo que acontece, se vive e se sente. Por conseguinte, experienciar/vivenciar, possibilita o início de um trajeto que circunscreve o sentido essencial da palavra experiência, “o saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo” (Larrosa, 2002: 29). Porque esta o acompanha desde o início da sua existência.

Na procura de analisar, refletir e interpelar o sentido do processo de trabalho no exercício da disciplina de EV, tomarei, os sentidos da experiência atrás apresentados. Pretendo falar de uma busca, e de um encontro com um caminho, que se desenha, que nos permite iniciar uma construção, interpelar, provar, sentir e, por conseguinte, experienciar. Ora, esta passagem conduz-nos a um ponto final, ao qual poderemos chamar *Experiência Habitada*, composta por um lugar preenchido de histórias e vidas. Assim, verificamos que só é possível delinear esse trajeto pelo conjunto de “experiências” que

carregam e definem o sentido/significado, favorecendo o desenvolvimento do próprio processo de aprendizagem. Analisemos a seguinte frase de Dewey, (1958: 118):

“ (...) a experiência, para ser educativa, deve conduzir a um mundo expansivo de matérias de estudo, constituídas por fatos ou informações, e de ideias. Esta condição somente é satisfeita quando o educador considera o ensino e a aprendizagem como um processo contínuo de reconstrução da experiência”.

Considerando o sentido da palavra, aplicada ao ato educativo, a “experiência” só poderá acontecer através de um ato expansivo numa linha de tempo, num trajeto que se desenha por factos, informações e ideias, portanto, sobre um processo contínuo, vivido e experienciado. A procura desses caminhos para chegar ao produto final é um trajeto que se define pelo conjunto de experiências que transportam sentido e significado no processo de aprendizagem. Iniciar esse percurso permite-nos solucionar as ideias e construir sentidos, criar condições de estímulo, de confiança e de entusiasmo na procura de informação e na tomada de decisões, conduzindo o aluno a aprender a fazer a sua escolha. Para Larrosa (2002: 21):

“As palavras determinam o nosso pensamento porque não pensamos com pensamentos, mas com palavras, não pensamos a partir de uma suposta genialidade ou inteligência, mas a partir de nossas palavras. E pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, ou como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é sobretudo dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.”

O modo como Jorge Larrosa apresenta e desenvolve o conceito de experiência é importante para me ajudar a refletir sobre o processo de implementação da minha proposta de estágio. Há aqui um desdobramento da experiência: a minha enquanto estagiária, a dos alunos, e aqueles que

pretendo potenciar através de uma proposta educativa. Nesta proposta, como se verá, procurei ampliar as possibilidades da experiência dos processos de trabalho, mais do que os resultados que daí derivam.

A implementação da proposta didática *Significar o Cartaz*, possibilitou a construção de um caminho que, inevitavelmente, nos conduziria a um produto final, posteriormente materializado no suporte de cartaz A3. Este desenvolver-se-ia segundo um processo que possibilitava um exercício, com as palavras, com conceitos e procura de ideias e pensamentos. Será que faz sentido materializar o produto final sem percorrer este trajeto, ou, pelo menos, sem lhe dar atenção?

Daí a importância de uma reflexão mais profunda sobre o sentido que damos ao *acontecido*, ao *que se passa* e ao *que está a chegar*. A “experiência” significa, então, atribuir significado ao que acontece e ao que permanece nesse mesmo acontecimento “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova.” (Larrosa, 2002: 25). Que provém daquilo que somos e da interpretação que atribuímos ao que aconteceu.

Porém, se consideramos as palavras apenas através da escrita ou da fala enquanto vocábulo, consideramos deste modo, *experiências vazias*, espaços nulos, sem ligações, sem encontros, sem conteúdos, sem registro próprio de um único traço característico e singular. Se o pensamento se desenrola a partir da própria palavra, portadora de sentido e de significado, logo, considerar o exercício da palavra predispõe uma tarefa ou uma atividade enriquecedora, no sentido de, “... considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras, etc.” (Larrosa, 2002: 21). Pensar e aplicar o exercício da palavra poderá possibilitar ao aluno um maior foco e um maior entendimento sobre si próprio. O que procurei ao longo do estágio foi incentivar os alunos em caminhos que lhes permitiam *considerar, criticar, eleger, cuidar, inventar, jogar, impor, proibir, transformar, etc.* através das discussões e reflexões.

O acesso a este lugar e o esboço deste desenho situa o próprio “sujeito da experiência” no seu tempo e no seu espaço. Um sujeito que se permite iniciar e dar abertura para que algo possa acontecer. Um sujeito que se define e se caracteriza nesse mesmo espaço desenhado e construído pelo sentido e pelo significado do que lhe *acontece*, do que o *afeta*, do que o *transforma* e que o *compromete*. Assim nos diz Larrosa:

“A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, superar a opinião, superar o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.” (Larrosa, 2002: 19).

Larrosa fala de uma lentidão que parece ir contra a lógica instituída na escola, onde cada tarefa sucede outra, em que as disciplinas se encaixam em horários e se compartimentam, em que todos aprendem o mesmo e todos são avaliados pela mesma matriz. Aquilo que procurei desenvolver com os alunos também foi alvo destes constrangimentos, no entanto, procurei sempre contorná-los a partir do foco colocado no processo experiencial.

Dado este contexto, concluímos quão a “experiência” é uma palavra com um significado profundo: exprime existência, um estado do que é real e vivo, ocorre como uma espécie de alma que se materializa sobre o *que somos*, o *que nos acontece* e o *que nos chega* às nossas vidas. Quando associada a uma prática pedagógica, significa, então, trabalhar a partir de uma *relação reflexiva*, intensa e profunda, num processo que se organiza sobre o sentido do que somos, enquanto ‘seres’ pertencendo ao mundo envolvente.

Este contacto com o vivido alimenta a criação do sujeito sobre uma *experiência significativa* mas, a “velocidade com que nos são dados os acontecimentos e a obsessão pela novidade, pelo novo, que caracteriza o mundo moderno, impedem a conexão significativa de acontecimentos” (Larrosa, 2002: 23). Daí que, o lugar da “experiência” seja um lugar cada vez mais raro.

## ESBOÇANDO A PROPOSTA DIDÁTICA

*“Só quem disponha de liberdade de ação, sabendo decifrar o sonho, poderá  
abrir a escola para uma sociedade aberta”  
(Vaneigem, 1996: 23)*

Ao longo do meu trabalho de investigação, em torno das aulas de Educação Visual, fui-me dando conta de que, a grande maioria dos alunos direciona o seu trabalho, a sua atenção, para o resultado final. Importa-lhes sobretudo chegar ao fim dessa tarefa o mais rápido possível. Saltando etapas e, por conseguinte, ultrapassando caminhos possíveis de serem explorados, vividos e refletidos. Os alunos executam a sua tarefa seguindo uma linha de pensamento, executam para um produto final, se possível com um bom resultado. As lógicas da escola, dos resultados, dos exames estão presentes em quase todos os modos de habitar o quotidiano escolar. O processo raramente é considerado como um dado pertinente porque ele é entendido como um ‘meio’ para alcançar um fim. Já o fim será visível, e todo o processo, invisível. Contudo, ainda que este seja um fato observado, durante a minha experiência em contexto de estágio não pretendo tecer um juízo preconceituoso sobre este tipo comportamento, mas, antes tentar compreender as linhas que constroem o aluno no seu percurso de aprendizagem. Neste sentido, Vaneigem menciona:

*“Se a escola não ensina a lutar em favor da vontade de viver, ensinando a agir em prol da autoridade, há-de assim condenar gerações sucessivas à resignação, à servidão e a uma revolta suicida. Há-de transformar em sopro de morte e de barbárie aquilo que cada qual em si possui de mais vivo e mais humano” (Vaneigem, 1996: 21).*



Com base na concepção formada pelo autor, torna-se urgente trabalhar sobre a ‘emancipação’ do aluno, onde o professor tem um papel essencial não enquanto ‘emancipador’, mas antes como alguém que reafirma a cada momento a capacidade e a igualdade das inteligências. Aparece como um facilitador do processo, contribuindo para alicerçar novos conhecimentos para construção do pensamento e para o exercício da autonomia. Ora, tudo isto acontece sobre um processo de aprendizagem que lhes possibilita a construção dos seus próprios sentidos e o encontro com as suas próprias experiências.

Não raras vezes, também a disciplina de EV é um lugar de cumprimento sobre a prática de uma tarefa. Porém, se continuarmos neste registo continuaremos a caminhar sobre um vazio do sentido e do significado. Charlot (2008: 26) diz-nos:

“Ser construtivista, implica despertar nos alunos um desejo de aprender, acompanhá-los numa caminhada cheia de obstáculos superados, de erros retificados, de problemas resolvidos, de angústias, de mal-entendidos, de incompreensões.”

Então, não será necessário compreender o que determina o desejo de aprender numa aula de Educação Visual?

*12 De Novembro | Aula de Educação Visual/ turma 8º E*

*As aulas avançam... eu sinto sempre a mesma coisa; um vazio... Não encontro o lugar do questionamento; da procura, do sentido. Vejo sim, uma corrida em direção à meta final! <sup>6</sup>*

---

<sup>6</sup> Diário de Bordo, 12 de Novembro de 2015

Estes modos de agir direccionaram-me para um questionamento sobre o significado da ação do professor e do aluno no processo de ensino-aprendizagem. Executar tarefas tendo por base uma determinada obrigação ou viver sobre um determinado momento, procurando a partir daí construir significados singulares?

Esta questão remete-nos para a construção de posições enquanto professor ou aluno. Formar no domínio da afirmação e transformação do sujeito ou formar no sentido da produção de uma 'mercadoria'?

Raoul Vaneigem (1996), na sua obra *Aviso aos alunos do básico e secundário* tece um posicionamento crítico face à situação em que se encontra o ensino, dizendo-nos que a escola, para além de ser um lugar de conhecimento, de partilhas entre professores e alunos, é também um lugar de desenvolvimento do ser humano, onde existem esperanças e sonhos para serem vividos e concretizados. Vaneigem critica fortemente um ensino mecanizado e voltado para reprodução de produtos:

“A obrigação de produzir a todo o custo dá lugar a um empreendimento ornamentado com os atrativos da sedução, sob a qual de facto se dissimula um novo imperativo prioritário: Consumir. Consumir. Consumir seja o que for, mas consumir.” (Vaneigem, 1996: 60).

As escolas agem como empresas, os alunos são tratados como uma espécie de clientes e, ao mesmo tempo, são incitados não a aprender, mas a consumir e a produzir (no sentido de eles próprios produzirem os produtos expectáveis). Nesse sentido, também João Barroso (1996) nos fala do conceito de “construção de um mercado de educação” onde a autonomia na escola seria gerida e organizada segundo uma lógica empresarial, no sentido de se estabelecerem “padrões de qualidade” e de concretização de bons resultados:

“As nossas escolas são, neste sentido, fábricas em que a matéria-prima (as crianças) irão ser transformadas em produtos para satisfazer as

diferentes exigências da vida. As especificações de fabrico vêm das exigências da civilização do século XX, e a tarefa da escola é construir estes alunos de acordo com as especificações que tiverem sido definidas. Este processo exige boas ferramentas, maquinaria especializada, medição contínua de produtos para ver se estão de acordo com as especificações, eliminação dos desperdícios da manufatura e um amplo sortido nos produtos.” (Barroso, 1995: 476).

Por um lado, as escolas de hoje estão cada vez mais a assumir um lugar de serviço e os alunos um lugar de cliente, situando-nos perante a ideia de uma escola que presta um serviço. Por outro lado, também as crianças são consideradas matéria-prima na fabricação dos cidadãos do futuro, a partir de imaginários particulares sobre aquilo que se determina serem as necessidades da sociedade. Uma e outra lógica são de eficácia. Todavia, é necessário lembrar que a educação pertence à criação humana e não à produção de mercadorias, porque “a chave do conhecimento está na liberdade em que o afeto se oferece sem reservas” (Vaneigem, 1996: 20).

A verdade é que os jovens entram cada vez mais cedo para a escola, permanecem cada vez mais tempo nesse espaço, por vezes mais do que nas suas próprias casas. Durante o estágio várias vezes me confrontei com dificuldades que assumia, simultaneamente, como desejos. Como instalar o desejo pela aprendizagem? Pela escola? Pela vontade de permanecer nesse lugar e de aí encontrar sentidos? Como conjugar as aprendizagens com formas de estar na escola que não esquecessem o afeto de que fala Vaneigem?

“Que a infância tenha ficado presa na armadilha de uma escola que aniquilou o maravilhoso em vez de o exaltar, é claro indício da urgência em que se encontra o ensino, caso não queira afundar-se ainda mais na barbárie do tédio: a urgência de criar um mundo de que possamos maravilhar-nos.” (Vaneigem, 1996: 20).

Perante estas urgências apresentadas pelo autor, a mim, abria-se o caminho da experiência e das possibilidades de através dela construirmos sentidos e aprendizagens. Para isso era necessário olhar a escola como um espaço de vida que se vive e se sente, pois, “enquanto não formarem uma comunidade de alunos e docentes dedicados a aperfeiçoar aquilo que cada qual tem em si de criativo, bem podem indignar-se.” (Vaneigem, 1996: 49).

Importa lembrar novamente que a educação pertence à criação humana e não à produção de produtos que servem para serem quantificados. A escola não é só um meio de educação de jovens e adolescentes, é, também, um espaço onde se realizam desejos, sonhos, onde se concretizam e se experienciam factos. “Chegou o tempo de investir na paixão irreprimível do que é vivo, do amor, do conhecimento e da aventura, paixão que a cada instante, quem quer que tenha decidido criar-se segundo a sua «linha do coração» há-de inaugurar.” (Vaneigem, 1996: 19).

Neste sentido, olhava para mim enquanto professora estagiária e pensava sobre o impacto que a minha presença poderia ter no futuro daqueles alunos, pensava também que, porventura, não conseguiria 'tocar' todos da mesma forma, que, por alguns, nunca mais seria lembrada, que, para alguns, a disciplina em que estávamos juntos a trabalhar não tinha especial importância e seria, no futuro, uma daquelas disciplinas lembradas mais como um 'passar do tempo' do que por conhecimentos e aprendizagens que ali tivessem sido construídos. No meu diário cheguei mesmo a registar comentários de alunos relativos a essa visão depreciativa da disciplina de EV:

*29 De Novembro | Aula de Educação Visual/ turma 8º E*

*EV é uma disciplina que não interessa a ninguém. É uma perda de tempo. Isto é uma aula para brincar. É só para fazer coisas e mais nada!<sup>7</sup>*

---

<sup>7</sup> Diário de Bordo, 29 de Novembro de 2015

Perante isto, o que fazer? Pretendia que a minha proposta de trabalho pudesse refletir sobre as aprendizagens efetuadas no âmbito da EV, atribuindo mais importância a um percurso, a um trajeto, a um caminho singular, do que ao produto final que daí resultasse. Muitas vezes, durante as aulas, interpelava os alunos. Sentia neles uma dificuldade em falarem sobre a importância do seu trabalho, do sentido conotativo, do significado, do contexto envolvido no processo de aprendizagem. A mim mesma colocava questões: qual a pertinência dos exercícios que os alunos estão a executar no campo das Artes Visuais? Qual a experiência do sujeito? Como refletem eles sobre essa experiência? Como se mostra essa experiência ao professor? Como pode um professor avaliar experiências singulares? Como ativar relações e aprendizagens significativas para cada um dos alunos que estão na nossa frente?

*13 De Novembro | Aula de Desenho A/ turma 12ºI*

*Quero qualquer coisa de mais profundo. Que de algo modo, seja qualquer coisa... como um 'coração' ou 'motor' dessa mesma coisa. Não sei muito bem o que é. É mais... qualquer coisa.* <sup>8</sup>

Foi com estas dúvidas e incertezas que decidi avançar para a proposta de trabalho sobre o cartaz. *Significar o Cartaz*<sup>9</sup>, foi o título escolhido para uma proposta de trabalho que ambicionava entrar no domínio das *aprendizagens significativas*. Procurei pensar um lugar de interpretação e sentido, associado a uma experiência significativa, desenvolvida sobre o pensamento e a ação de experienciar, contribuindo para elementos de formação sobre o que indica ou expressa o trabalho em sala de aula. Nóvoa (1999: 18) diz-nos, “necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professora principiante, como professor titular e, até, como professor reformado”.

---

<sup>8</sup> Diário de Bordo, 13 Novembro de 2015

<sup>9</sup> Propostas de trabalho e planificação das aulas, encontram-se na secção Anexos

O processo de ensino-aprendizagem, nesta perspectiva, é visto como um trabalho que procura suscitar oportunidades de aprendizagem de sentidos, sustentadas nas experiências de cada um:

*14 De Dezembro | Aula de Educação Visual/ turma 8ºD*

*Desejo que alcancem algo significativo. Desejo que registem um sentido. Desejo que expressem um gesto. Desejo que comuniquem um pensamento. Desejo que gritem uma ideia! Quero sentir que tudo isto. Quero sentir o provar, o sabor desta viagem que os leva a experienciar.*<sup>10</sup>

Portanto, desejava um trabalho construído por várias linhas, tecidas por vários pontos de vista, formadas nesse mesmo tecido que constitui a própria experiência de cada aluno.

Deste modo, ao pré-conceber a proposta didática direcionei-me para uma ação que se ancorava no desejo de viver e trabalhar sobre um sistema de sentidos, que pudessem dar lugar a uma teorização mais profunda e a uma ação mais reflexiva. Tal como Vaneigem, (1996: 21) “Não imagino outro projeto educativo que não seja o de a pessoa se criar no amor e no conhecimento do que é vivo”. Portanto, valorizar e fomentar as experiências significativas em contexto educativo, corresponde a valorizar e alimentar o sentido interpelativo e uma reflexão mais profunda sobre o que nos acontece.

---

<sup>10</sup> Diário de Bordo, 14 Dezembro de 2015

## VIVER SOBRE A DIDÁTICA: Um encontro com a interdisciplinaridade

*“O que caracteriza a atitude interdisciplinar é a ousadia, É a transformação da segurança num exercício do pensar, num construir (...)”*  
(Fazenda, 1999:18)

As propostas didáticas *Significar o Cartaz*, corresponderam a dois projetos que envolveram as disciplinas de Espanhol, Ciências Naturais e Educação Visual. Anunciavam duas temáticas específicas que visavam a promoção de um concurso destinado a alunos que frequentavam o Ensino Básico.

*Pinta tú Espanhã* e *Escola Livre de Erros Alimentares* foram então os temas das duas propostas que tinham por objetivo a construção de um cartaz. Pretendia-se que o mesmo pudesse ser exposto dentro e fora da comunidade escolar<sup>11</sup>. O concurso *Pinta tú Espanhã* procurava incrementar as relações culturais entre Portugal e Espanha, no apoio da implementação da língua e da cultura espanholas nos currículos portugueses, assim como promover a aprendizagem de idiomas e contribuir para a construção do conceito de cidadania europeia. O concurso *Escola Livre de Erros Alimentares* procurava sensibilizar e promover hábitos alimentares e estilos de vida saudáveis, fomentar uma alimentação equilibrada para o bom funcionamento intelectual e físico, promover a saúde e a prática diária de uma alimentação saudável e o reforço da atividade física.

---

<sup>11</sup> Fotografias dos Cartazes; encontram-se na secção Anexos

Encarei as duas propostas didáticas como um trabalho de projeto que permitiria favorecer as relações entre as várias disciplinas que trabalham sobre os mesmos interesses e objetivos. Para Hernández (1988: 49) o trabalho de projeto “não deve ser visto como uma opção puramente metodológica, mas como uma maneira de repensar a função da escola”. Trabalhar sobre o mesmo foco fortalece laços, alimenta conhecimentos, articula e enriquece uma maior interação da vida na escola.

No artigo, *Os Professores na Virada do Milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*, Nóvoa (1999: 19) recorre ao pensamento de Philippe Perrenoud para desenvolver o sentido de uma equipa pedagógica:

“ (...) o trabalho em equipa não deve ser visto como uma conquista individual da parte dos professores, mas como uma faceta essencial de uma nova cultura profissional, uma cultura de cooperação ou colaborativa. É útil mencionar a importância de uma análise coletiva das práticas pedagógicas que pode gerir momentos de partilha e de produção colegial da profissão. Num certo sentido, trata-se de inscrever a dimensão coletiva no *habitus* profissional dos professores.”

A interação com as várias disciplinas permitiu-me trabalhar sobre uma linha de tempo mais abrangente e mais detalhada. Consolidar saberes e estruturar conceitos, pensamentos, ideias sobre o cruzamento e a partilha de conhecimentos mútuos. Segundo Nóvoa (1997: 26) a “troca de experiências e partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente o papel de professor e de formando”. Os professores lidam diretamente com os alicerces e os princípios de uma estrutura, que definem a integração das várias partes, onde o trabalho de equipa aparece como um resultado colaborativo. A procura da interdisciplinaridade envolve o cruzamento de outras áreas científicas e requer uma desconstrução de outros modos de fazer e pensar, em que cada interveniente tem de estar disposto a interagir, a comunicar sobre vários saberes e sobre vários pontos de vista.



A interdisciplinaridade não deve ser encarada apenas como um trabalho que procura um tema em comum, ficando cada professor no seu território isolado. A qualidade daquilo que é interdisciplinar requer um ato mediador, uma ligação que assegure a comunicação e o acordo entre as várias partes que estabelecem o diálogo e a partilha de saberes específicos, de cada área disciplinar. De algum modo, cria-se uma outra zona que não sendo específica de nenhuma das que se cruza, potencia um espaço de diferença:

“ (...) a interdisciplinaridade, enquanto princípio mediador entre as várias disciplinas, não poderá ser jamais elemento de redução a um denominador comum, mas elemento teórico-metodológico da diferença e da criatividade. A interdisciplinaridade é o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, é o princípio da diversidade e da criatividade”. (Etges, 1993: 18).

Assim, a interdisciplinaridade seria uma espécie de motor de arranque que ativaria o princípio de um processo de partilha e de interajuda, pondo à prova as potencialidades criativas de cada área de saber e as singularidades de cada sujeito. Estas relações possibilitam a partilha de conteúdos de cada área de saber, que por sua vez são articulados com os de outras áreas de saber, proporcionando momentos e trocas de experiências entre professores e alunos e construção de espaços significativos de aprendizagem. Ora, isto só é possível, quando existe uma entrega, uma vontade em cooperar, quando todos caminham na mesma direção, sobre o mesmo foco e sobre os mesmos objetivos. Sobre este ponto de vista Hernández (1998: 46) refere que a interdisciplinaridade:

“ (...) representa uma concepção da pesquisa baseada num marco de compreensão e compartilhado por várias disciplinas, que vem acompanhando por uma interpretação recíproca das epistemologias disciplinares. A cooperação, neste caso, dirige-se para a resolução de

problemas e se cria a transdisciplinaridade pela construção de um novo modelo de aproximação da realidade que é o objeto de estudo”.

As relações estabelecidas com as disciplinas intervenientes no projeto *Significar o Cartaz* aconteceram de forma linear e de modo ocasional. O meu desejo em cooperar permitiu-me construir uma relação de proximidade e de intervenção, diria até, bastante saudável para com os professores e a escola. Contudo, o tempo disponível para que os outros professores pudessem também eles trabalhar nas questões provenientes da disciplina de EV ficou um pouco aquém do que era desejado. Todavia, não pretendo fazer especulações sobre esta matéria, até porque, não houve a oportunidade de estruturar e organizar a proposta didática de acordo com as especificidades do currículo das disciplinas intervenientes no processo de trabalho.

Particularmente, importa refletir o quão necessário é contribuir para uma maior interação sobre a participação dos professores das diferentes áreas disciplinares no processo de (re)formulação das propostas curriculares interdisciplinares. Considero que este é um campo a explorar e que poderá fortalecer as resistências e a confrontação com territórios das disciplinas intervenientes no processo de ação/resultados, propiciando diálogos e espaços de aprendizagem em que o imprevisível pode acontecer. Os atos interdisciplinares favorecem a partilha e troca de conhecimento, permitem a construção de interpretações críticas e sobretudo ajudam nos processos de questionamento sobre verdades absolutas. Para o professor, que regra geral trabalha de forma autónoma, e que se fecha na sala de aula, abrem-se espaços de construção de parcerias, de cumplicidades, de partilha de objetivos e de abertura a uma cultura de incertezas e de riscos. Observemos as palavras de Nóvoa (1999: 16) quando refere a importância de repensar o coletivo profissional:

“Tradicionalmente, os professores oscilam entre um extremo ‘individualismo’ na ação pedagógica e modelos sindicais típicos de ‘funcionários de estado’. São, nos dias de hoje formas obsoletas de

encarar a profissão. O empobrecimento das práticas associativas tem consequências muito negativas para a profissão docente. É urgente, por isso, descobrir novos sentidos para a ideia de coletivo profissional. É preciso inscrever rotinas de funcionamento, modos de decisão e práticas pedagógicas que apelem à co-responsabilização e à partilha entre colegas. É fundamental encontrar espaços de debate, de planificação e de análise, que acentuem a troca e colaboração entre professores.”

Na verdade, o professor que vive e integra uma ação interdisciplinar experiencia a natureza da sua ação didática num confronto dialogante com os seus pares, com os alunos. Assim, uma atitude interdisciplinar conectada com uma tarefa de partilha de conhecimento recíproco alimenta, fortalece e desenvolve conteúdos mais abertos e diversos, que se interligam no âmbito da construção de uma escola democrática, onde a diferença pode existir par a par com um trabalho entre iguais. Das palavras de António Nóvoa destaco ainda a urgência assinalada em procurar outros modos de estar e de viver o dia-a-dia da escola e da educação, negando este espaço como um espaço de competição e de mercado, e lutando por um espaço político mais igualitário, solidário e, sobretudo, onde professores e alunos se colocam a si próprios enquanto agentes ativos dos processos de ensino e de aprendizagem. Do que se fala, também, é de uma outra cultura e de uma outra identidade do 'ser professor', uma prática mais colaborativa e menos centrada no isolamento dos sujeitos.

## **PROCESSOS DE AUTONOMIA: linhas de construção sobre a proposta didática**

O plano de construção da proposta didática foi elaborado junto, e com, (d)a professora cooperante. Tivemos por base os documentos que estabelecem o Currículo de Educação Visual no 3º Ciclo do Ensino Básico, pelo que foram seguidas as orientações e trajetórias que o acompanham, nomeadamente consultamos e orientamo-nos pelos documentos oficiais, *Organização Curricular e Programa Volume I*, e pelo documento *Metas Curriculares 3º Ciclo*.

Este foi um momento particularmente rigoroso, dedicado a muitas horas de trabalho sobre a criação da proposta *Significar o Cartaz*, que obedeceu aos objetivos e conteúdos específicos descritos nos documentos. Foi necessário elaborar, também, um plano de aula para cada 50 minutos letivos. Este documento de planificação assumiu grande relevância para a professora cooperante, na medida em que ele permitia antecipar e controlar o processo de trabalho a implementar. Apresentou-se como um instrumento de trabalho que antecipava e especificava detalhadamente a minha ‘tarefa’.

Optei, conscientemente, por seguir o modelo específico fornecido pela Escola Filipa de Vilhena<sup>12</sup>. Este documento ‘obrigou-me’, sistematicamente, a detalhar todos os passos, desde as especificações mais simples, como a data e número de aulas, a temática da didática, o sumário, até especificações mais complexas como escrever, passo a passo, as fases previstas para lecionar aula a aula. Não nego que foi um momento bastante perturbador, embora perceba o seu papel na lógica de funcionamento da escola. No entanto, contrariava em parte a metodologia de trabalho de projeto que eu desejava explorar. Não permitia o tempo e o espaço para o imprevisto e também não me possibilitava alterar a proposta de acordo com as respostas específicas de cada turma e, até, dentro de cada turma, da singularidade de cada aluno. Deste modo, questionava-me sobre os limites que determinam a minha liberdade e a minha autonomia no exercício da minha função de

professora? A planificação rigorosa permitia antecipar um cenário, mas ao fazê-lo impedia que muitos outros pudessem vir a acontecer:

*11 De Dezembro | Reunião de Orientação Curricular*

*Terei de trabalhar apenas por conteúdos? E a construção de relações com os alunos? Poderei ser eu própria e construir o meu espaço de liberdade? Pois, não terei tempo nem espaço para viver este momento!* <sup>13</sup>

Decidi aceitar as tensões que a instituição me impunha, tentando criar espaços de subversão, apesar da rigidez da planificação. No entanto, rapidamente percebi que estes momentos em que entrei na 'linguagem da escola' contribuíram para uma maior aproximação com a professora cooperante, e compreendi que ainda que a escola seja um lugar que se rege por regras, sistemas e burocracias pouco maleáveis, há sempre espaço, no interior da sala de aula, para pensar de outro modo.

Na minha perspetiva, o conceito de autonomia está intimamente relacionado com a capacidade de decisão e atuação em determinado contexto, seja ele político, económico, social ou até mesmo num plano pessoal. Aparentemente, implica uma noção de liberdade, porém, depois de aprofundar um pouco mais este conceito, apercebo-me de que falar de autonomia não é a mesma coisa do que falar de liberdade. A questão que prevalece neste momento está em tentar compreender o que é a autonomia na escola, tendo em conta que ela se relaciona sempre com outros. Para Barroso (1996: 17):

---

<sup>12</sup> Ministério da Educação: Escola Filipa de Vilhena – Cód. 401766 /Plano de Aula

<sup>13</sup> Diário de Bordo, 11 Dezembro de 2015

“O conceito de autonomia está etimologicamente ligado à ideia de autogoverno, isto é, à faculdade que os indivíduos (ou organizações) têm de se regerem por regras próprias. Contudo se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se funde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autónomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações.”

Deste modo, João Barroso fala-nos da autonomia enquanto prática de autogoverno e, portanto, de disciplina do sujeito face a si próprio, mas também dos aspetos relacionais da autonomia. Interessa-me assim pensar quais as suas práticas (da autonomia)? Quais as suas implicações? Qual a sua dimensão? Qual a sua liberdade?

O conceito de autonomia implica uma série de ‘nuances’ subjacentes ao conhecimento da vida escolar, nomeadamente ao seu funcionamento, à sua gestão, aos alunos com quem estamos, ao contexto social, económico, geográfico, etc.. A questão da autonomia adquire complexidades várias. Para Schumulk:

“A escola é uma organização complexa constituída por relacionamentos formais e informais entre membros e entre a instituição e os estudantes. (...) Em resumo, a escola constitui um diversificado e complexo sistema social com uma multiplicidade de partes interdependentes. (...) Ela é (...) um conjunto debilmente articulado de grupos pequenos. É também uma arena em que os membros trabalham juntos ou separados (...) na qual os problemas cruciais são resolvidos ou ignorados” (Schumulk, 1980: 169).

Verificamos que, pela complexidade destes relacionamentos, se torna difícil responder às questões que anteriormente fui colocando porque a escola como arena é um espaço de conflitos, de diálogos, de negociações, de cedências, de resistências. Foi nesta complexidade que encarei o meu

estágio e a situação há pouco apontada, por exemplo, sobre a importância para a escola e suas lógicas de funcionamento, das planificações minuciosas de cada aula. Deste modo, o conceito de autonomia na escola tem de ser encarado como um jogo sempre difícil e móvel. Precisamos de apalpar, tatear os limites de liberdade, as possibilidades de tomar e propor outras decisões, enfrentar os momentos em que as nossas decisões entram em confronto com outros intervenientes da comunidade escolar. Dizer isto não é dizer que a escola é uma arena permanente de conflitos, mas antes que a possibilidade de uma escola democrática passa pela possibilidade das diferenças e singularidades de cada sujeito e, por isso, o exercício de uma escola democrática é da responsabilidade de todos.

Durante o meu estágio, acompanhou-me a figura de um professor configurador, isto é, entusiasta, preocupado com os alunos, que olhe para o currículo como um documento que orienta e não como um ‘maço’ de folhas que nos comanda. Foi assim que procurei olhar para o programa de EV e para as Metas Curriculares, com um olhar simultaneamente cumpridor e crítico, sobretudo olhei para o espaço da sala de aula como um espaço para desenvolver outros modos de estar e de pensar a escola, não centrados nos produtos e nas mercadorias, mas nos processos e nas experiências.

# **TERRITÓRIO DE PASSAGEM DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO VISUAL**

## **Breve consideração sobre a concepção de currículo**

A reflexão sobre a implementação do currículo nas escolas é um tema que se encontra em debate, porque muitas são as características que lhes são atribuídas, por isso, torna-se difícil compreender o seu conceito. Vários autores têm discutido a concepção de currículo sobre um “conjunto de interações educativas”<sup>14</sup>. Uns, defendem-no como uma concepção de projeto global de formação direcionado sobre um determinado modelo, outros consideram-no como o que deve ser ensinado e aprendido em contexto escolar, e outros ainda descrevem-no como um conjunto de atividades letivas e não letivas, organizadas pela escola e pelas hierarquias políticas, destinadas a aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos.

A questão é mais complexa do que parece, é a de valorizar e compreender a ação pedagógica e analisar o currículo nas situações em que é desenvolvido e aplicado, no sentido de melhorar a qualidade dos projetos pedagógicos. Para Silva (2005: 15) “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo”. Sendo assim, a ideia de currículo é sempre algo destinado a uma triagem, sobre o que determina o resultado de uma escolha de conhecimentos, que irá influenciar a concepção do trabalho escolar.

---

<sup>14</sup> TERRASÊCA, Manuela – Curriculum, um conceito polissémico



Desta forma, cabe não só à escola, mas também ao professor mediar este processo, criar estratégias de contextualização do currículo, de considerar e aproximar o aluno de experiências que sejam significativas, para se criarem condições onde todos possam vivenciar e aprender.

Segundo Corazza (2001: 10) “um currículo como linguagem, é uma prática social, discursiva e não discursiva, que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”. Assim, temos de ter presente que um currículo é sempre uma forma de demonstração de poder que parte de várias preconcepções: o professor ensina, o aluno aprende, o professor ensina disciplinas que contêm apenas alguns saberes, outros saberes são excluídos, o aluno aprende e tem de demonstrar que aprendeu através de instrumentos como os testes ou a resolução de exercícios, professores e alunos estão sujeitos àquilo que o currículo determina que eles pensem e façam.

Sabemos que os currículos têm uma dimensão nacional e são obrigatoriamente seguidos por todos os professores que se inserem no sistema de ensino português. É de assinalar que, neste campo, Portugal conta com mudanças significativas que marcam a passagem para um regime democrático. Depois da Revolução de 1974, surgiram novas concepções de ensino no Sistema Educativo Português, tendo sido publicada a primeira *Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro)*. Aqui determinou-se o quadro geral do sistema educativo no nosso país. Procurou-se responder a questões não só no sentido de melhorar o currículo, mas também no sentido de um progresso das escolas.

No relatório editado sob forma de um livro, *Educação: Um Tesouro a Descobrir*, Jacques Delors (1996), define que a educação deve organizar-se à volta dos quatros pilares que considera fundamentais, para que todos tenham sucesso na escola: *Aprender a Conhecer, Aprender a Conviver com os Outros, Aprender a Ser, Aprender a Fazer*. Esta proposta permite-nos configurar um quadro preenchido com objetivos que articulam diversas dimensões que me parecem fundamentais num entendimento alargado da

educação. Nestas dimensões estão contempladas formas de ver o mundo, de viver com dignidade, de trabalhar valores e comportamentos de aceitação e compreensão do Outro, de autonomia e solidariedade, de formação profissional e sua relação com a prática educativa.

*Aprender a Conhecer*: pretende que o aluno aprenda a observar, compreender o mundo que está em seu redor, no sentido de o direcionar a viver com dignidade.

Porém, apesar de todas as considerações tecidas neste documento, jamais nos poderemos esquecer que o acesso à educação é um direito de todos os alunos. Neste sentido, o currículo deverá ser considerado como um elemento fundamental, pois constitui um processo que determina a construção dos sujeitos que habitam as próximas gerações.

### **Um percurso pelo currículo de Educação Visual**

O meu interesse associado à prática que compõe o processo do design na disciplina de EV permitiu-me percorrer os documentos que configuram a disciplina, já atrás mencionados. Numa primeira fase, pareceu-me pertinente compreender quais as limitações que estão subjacentes na teoria e na prática da disciplina de EV. Foi então necessário percorrer o currículo, para assim, conceber uma análise reflexiva sobre o conteúdo da disciplina. Procurei perceber quais os espaços que estariam em aberto e compreender que posições poderiam ser construídas pelo professor face a estes documentos. Portanto, as próximas linhas percorrem os documentos oficiais do currículo da disciplina EV no 3º CEB.

Os programas curriculares são instrumentos através dos quais é possível a organização do ensino a nível nacional, onde se desenham trajetórias e orientações para a implementação da prática letiva. Porém, o grande dilema que os professores encontram nos dias de hoje passa pela

adaptação dos currículos aos contextos reais dos sujeitos, pertencentes a uma sociedade cada vez mais diversificada.

A escola funciona a partir da compartimentação: o que se ensina em cada disciplina, adequado a um horário e a uma forma, o que se avalia, quando e de que maneira, são informações cruciais para a gestão do funcionamento da prática letiva.

A Educação Artística no 3ºCiclo do Ensino Básico e Secundário contempla a disciplina de Educação Visual, inserida no grupo 600, direcionada para o 7º e 8º (s), apresentando-se com carácter obrigatório. Sendo no 9º ano, uma disciplina de carácter opcional, que varia conforme a oferta da escola.

O programa de *Educação Visual Volume I* foi aprovado em 1991 pelo Ministério da Educação e está orientado para a vertente da Educação Artística e Estética, define-se como sendo uma disciplina curricular de perfeita autonomia:

“A Educação Visual surge assim no 3º ciclo com perfeita autonomia como disciplina curricular e caracteriza-se por nítido pendor para a Educação e Estética, através da educação da percepção visual, da expressão livre e do design, como formas específicas de elaborar o Mundo, de o organizar e de se organizar a si próprio, insubstituível por outras disciplinas”.  
(Organização Curricular e Programas Volume I: 225).

Segundo esta descrição, parte-se do princípio que o professor de EV é um sujeito autónomo, que forma no domínio da sensibilidade, que pretende uma aproximação a uma dimensão mais pessoal, em busca de aspetos emocionais de uma educação mais profunda. Então, porque será o programa curricular a grande dor de cabeça dos professores?

A disciplina de EV desenvolve-se, sempre que possível, em articulação com outras disciplinas. Neste caso, a proposta didática articulou-se com as disciplinas de Espanhol e de Ciências Naturais, considerando a perspetiva

interdisciplinar como um reforço da aprendizagem educativa e de alargamento das potencialidades de construção de conhecimentos.

O programa de EV apresenta-se como um documento cuja preocupação se foca no desenvolvimento do processo criativo, pretendendo que as atividades de aprendizagem se organizem a partir de duas vertentes: *Analítica e Sequencial e Intuitiva e Simultânea*.

A vertente *Analítica e Sequencial* apresenta-se através do *Processo de Design*, onde se pretende o desenvolvimento de atividades segundo uma metodologia de projeto. Já a vertente *Intuitiva e Simultânea*, apela para as questões da sensibilidade e dos sentidos, associando-se, assim, a razões do fórum subjetivo e pessoal. Ora, em ambas as vertentes do processo criativo, o aluno deve ‘abraçar’ as várias aprendizagens, nomeadamente, a “agudização da perceção em relação às formas visuais e da sensibilização a problemas (do ambiente, da comunidade, do equipamento); a aquisição de uma linguagem visual; o domínio de técnicas”. (Organização Curricular e Programas Volume I: 233) Há, portanto, uma preocupação colocada no ‘saber ver’ e na aquisição de competências linguísticas (das formas visuais) e técnicas.

Vejamos o seguinte trecho, que nos fala do “processo de design” na prática da EV:

“A necessidade de estabelecer os recursos e limitações, os condicionalismos em que se vai construir a solução, as referências concretas para a avaliação das alternativas, a necessidade de pesquisa, a exploração e a discussão das opções, tornam o «processo de design», com a sua estrutura clara, um método de ensino-aprendizagem ideal num período em que o aluno, pré-adolescente e adolescente, sente a necessidade de regras e normas onde se possa «agarrar» quando todo o seu mundo está em transformação e ele procura tudo o que lhe possa dar alguma segurança.” (Organização Curricular e Programas Volume I: 234).

Este excerto, que se apresenta normativo relativamente à conceção de aluno que representa, nomeadamente ao modo como apresenta a necessidade de regras e de normas, fala também de um processo próximo do design. As particularidades do currículo, a meu ver, apontam em grande escala, para a importância do “processo de design” como sendo um método fundamental no processo de ensino-aprendizagem, pois desenvolve capacidades de autonomia e de construção de conhecimento pessoal, que são algumas das vantagens inerentes à metodologia de projeto. Na elaboração de um exercício considero ser importante percorrer um processo que possibilita trabalhar segundo uma metodologia de projeto, e foi essa a intenção sempre presente ao longo das propostas didáticas desenvolvidas com os alunos. Este caminho auxilia a construção do exercício, através do questionamento e da reflexão sobre o mesmo. Para Munari (1990: 54):

“ (...) no momento de iniciar o seu projeto, não sabe que forma terá a coisa que está a projetar, até que esta comece a delinear-se pouco a pouco e que as várias experiências feitas e soluções específicas relativas às matérias mais convenientes, do ponto de vista de eficiência, e as técnicas mais justas para que o efeito seja máximo, mostrem as suas características formais”.

O autor aponta para a importância de um conjunto de ligações, que se tornam visíveis ao longo do desenvolvimento do processo de design, que não eram previsíveis antes e cujo caminho é encontrado na própria tarefa de solucionar o problema. O aluno que caminha neste processo identifica, articula e soluciona um conjunto de situações, que resultam de uma intenção que confere sentido ao seu trabalho, baseado na reflexão e na experiência de viver esse momento e de pensar as diversas etapas que se vão sucedendo. Portanto, “tem ‘significação’, o que tem sentido que diz algo do mundo e se pode trocar com os outros” (Charlot, 2000: 56). Mas esta metodologia não implica somente o aluno, mas também o professor, que tem de estar preparado para ser mais um ‘auxiliador’ do processo do que um ‘transmissor’ de conteúdos.

Se considerarmos o processo de trabalho como sendo a base da criação, então, estabelecem-se etapas fundamentais no campo da EV: a pesquisa, os esboços, o trabalho em torno de conceitos, a problematização, a discussão e, finalmente, a finalização do projeto. Consideramos um processo construído por etapas, logo, gradual e mais focado no sentido desse caminho “numa sequência de fácil identificação” (Organização Curricular e Programas Volume I: 233). Contudo, estas etapas não podem ser vistas linearmente, isto é, numa sequenciação fechada, mas antes como acontecimentos que às vezes se sobrepõem, que permitem voltar atrás e avançar, de acordo com o desenvolvimento e ritmo pessoal do projeto em curso.

O programa, *Organização Curricular e Programas Volume I*, também, menciona que “o processo criativo é avaliado em duas vertentes: Processo de Design e a expressão não condicionada.” (Organização Curricular e Programas Volume I: 235). Acrescenta, a “avaliação não incide apenas nos produtos finais de expressão, comunicação e design, mas também na evolução do processo criativo” (Organização Curricular e Programas Volume I: 237). Mais uma vez verificamos que, naquilo que o programa aponta, o importante não é o resultado final e sim o meio que nos leva a esse resultado. Por concordar em absoluto com esta perspectiva, procurei torná-la visível nos sentidos criados nas atividades que desenvolvi com os alunos.

A leitura do programa de EV permite-me verificar que existe uma intenção sobre a participação ativa dos alunos no processo de trabalho. Contudo, esta é uma questão que, como referi atrás, deve ser trabalhada não só pelos alunos, mas, também pelos professores que são mediadores diretos do processo ensino aprendizagem. Isso significa que as questões da avaliação também necessitam ser pensadas de acordo com a lógica processual, e não ao nível da classificação de um objeto finalizado. Na minha experiência de estágio por diversas vezes me coloquei perante a pergunta: Enquanto professores, estamos a alimentar a aquisição de conhecimentos que se verifica unicamente pela reprodução ou execução de um ‘fim’, ou a desenvolver possibilidades em torno da aquisição de aprendizagens que se desenvolvem por meio de processos que se traduzem em experiências e aprendizagens significativas para os alunos?

Importa aqui acrescentar que as disciplinas artísticas devem fomentar a prática de uma linguagem artística na escola, onde o sujeito é capaz de atribuir sentidos às suas próprias ações: de pensar sobre algo que lhe permite agir, sobre o desafio que as práticas artísticas colocam. Esta é uma questão que não podemos tratar de modo individual, porque implica, a meu ver, uma relação entre professor aluno que vai muito para além do que está descrito no currículo e tem que ver com as implicações sociais da educação. Os professores sentem-se ‘forçados’ a reproduzir o currículo. Reproduzem um mero conjunto de técnicas demasiado práticas, como se os alunos fossem todos iguais, uniformizando a turma e operando de acordo com determinados modos de fazer. Mas se a escola se dedicar à formação de sujeitos críticos, então, outros modos de entender o currículo se poderão abrir.

Sobre esta questão Larrosa (2002: 23) escreve, “ na escola o currículo se organiza em pacotes cada vez mais numerosos e cada vez mais curtos. Com isso, também em educação estamos sempre acelerados e nada nos acontece”. Na verdade, temos cada vez menos tempo para viver e pensar as propostas curriculares, os interesses e especificidades dos alunos. Avançamos porque não podemos parar, porque parar significa falhar e não corresponder à linha de tempo prevista pelo plano curricular. Passo a citar as palavras de uma aluna que tentou elaborar um exercício numa aula, de forma diferente, que não a descrita pela professora:

*Abril | Aula de Educação Visual/ turma 8ºD*

*Circulo pela aula de EV sempre atenta, observo e registo pequenas notas da rotina dessa aula. Olho para o lado e reparo na aluna Maria cabisbaixa e desajeitada na sua cadeira, com um ar de quem se está nas tintas para a aula; aproximo-me e pergunto: Então o que se passa; está tudo bem? A resposta foi a seguinte: «Não me apetece fazer, a professora cortou-me a criatividade, tenho de ser igual aos outros».<sup>15</sup>*

---

<sup>15</sup> Diário de Bordo, Abril 2016. Maria é um nome fictício para salvaguardar a identidade da aluna.

Esta resposta faz-nos pensar que o ensino está formatado sobre a uma linha de produção, e mais preocupado em formar todos de igual modo, excluindo a possibilidade de cada sujeito construir a sua própria singularidade através de um processo de procura e de descoberta, que parte da sua própria experiência. Nóvoa (2007: 11) diz-nos que a grande maioria das políticas educativas “tendem a ver a escola como um serviço que se presta a alguém e não como um lugar onde se institui a sociedade, a cultura, onde nos constituímos como pessoas, onde nos constituímos dos nossos direitos próprios, e conseguimos a partir daí, criar uma palavra livre, autónoma nas sociedades contemporâneas. É preciso recusar todas as tendências que apontam a escola como um serviço e afirmá-la como uma instituição”. Só assim me parece ser possível caminharmos para um ensino que valoriza o sujeito como um ser individual e aprendente.

A organização e a estrutura do programa de EV, apesar do que atrás seleccionei ao nível de uma retórica de uma metodologia processual, apresenta-se em forma de grelha fechada, muito esquematizada e instrutiva (fazer, conceber, executar, reproduzir). Perante tais obrigatoriedades, parece-nos que estamos perante o método da Instrução. Como pode o professor ser configurador do currículo? Como pode o professor inovar e adaptar-se às necessidades específicas de cada aluno? Como pode o professor seguir o programa sem o objetivo de 'programar' alunos?

O autor Dennis Atkinson no artigo *School Art Education: Mourning The Past and Opening a Future* (2006) refere que a educação artística na escola em vez de valorizar a expressão do aluno, valoriza muito mais as componentes técnicas, ou seja, valoriza-se mais as manualidades do que o pensamento. Assim, penso ser essencial lutar contra o conjunto de práticas educativas excessivamente assentes no domínio técnico. Em minha opinião, o que se deveria fazer era principiar um trabalho de interpretação do aluno sobre uma experiência de aprendizagem sustentada numa ação de sentido e significado. Por este motivo, trabalhar as competências técnicas no âmbito da disciplina de EV é escasso enquanto grande objetivo norteador da disciplina, porque não alimenta experiências sustentadas de sentido e significado, porque impossibilita o desenvolvimento da construção de experiências criativas e de atividades reflexivas. E, por consequência,



alimenta a construção de uma ferramenta de mecanização do saber, onde se caminha para a uniformização dos alunos, como se todos fossem iguais e como se todos soubessem a mesma coisa. Este posicionamento traz implicações negativas, porque só os alunos que conseguem atingir os objetivos pretendidos são os que têm sucesso na escola, considerados os bons alunos apenas porque tiram melhores classificações.

Parece que a abordagem linear do programa e a 'limitação' que é dada aos professores que o utilizam como um instrumento de orientação, pode-se tornar muito atrativa para os docentes que não gostam de sair da sua área de conforto e, neste sentido, podemos mesmo afirmar que se trata apenas de seguir a norma fornecida pelo Ministério de Educação. Todavia, esta 'limitação' parece-me ser uma falsa limitação, uma limitação virtual, porque o professor pode encontrar espaços de liberdade e definir margens de manobra para melhor gerir e (re)construir os conteúdos das propostas, sempre adaptáveis aos alunos que estão diante dos nossos olhos.

Depois de percorrer o documento *Organização Curricular e Programas Volume I*, proponho agora uma breve passagem pelas *Metas Curriculares*. Ainda que a disciplina de EV atualmente se apresente através de três documentos de referência: *Organização Curricular e programas (Volume I)*; *Ajustamento do Programa de Educação Visual*, que corresponde ao Volume II do Programa, e as *Metas Curriculares*; na verdade, presentemente, o único documento legal que rege o ensino de Educação Visual no 3º Ciclo é o documento das *Metas Curriculares*. Estas metas surgiram no ano letivo 2010/11, tendo sido lançadas pelo Ministério da Educação como um documento que reúne os objetivos de aprendizagem estabelecidos para cada aluno, no final de cada ano letivo. As Metas estruturam-se em quatro domínios: Técnica, Representação, Discurso e Projeto. Estes domínios repetem-se durante os três anos letivos. E organizam-se, por sua vez, segundo três eixos de progressão: horizontal, vertical e domínios.

No 3º Ciclo as Metas incidem sobre conteúdos como: Representação de formas geométricas, Desenho expressivo, Sólidos e poliedros, Design, Luz-Cor, Expressão e decomposição da forma, Comunicação Visual, Arquitetura,

Perspetiva, Percepção visual, Construção da imagem, Património e Engenharia. Estes conteúdos são considerados em cada ano de escolaridade como sendo de carácter obrigatório.

Contrariamente ao documento *Organização Curricular e Programas Volume I*, as *Metas Curriculares* não fazem qualquer referência à avaliação. Desta forma, não se entende como é que os documentos curriculares, que contemplam as competências essenciais e específicas, assim como os resultados a obter pelos alunos, não façam qualquer referência à questão da avaliação e como esta se processa. Logo, partimos do princípio que a avaliação se faz atrás do cumprimento dos resultados pretendidos, no caso do *Ajustamento I*, de modo a que o aluno atinja os Objetivos Gerais e Descritores de Desempenho de cada domínio, descritos nas *Metas Curriculares*:

“ (...) o currículo opera a distribuição dos saberes – pondo-os e dispondo-os, hierarquizando-os, matizando-os e classificando-os, atribuindo-lhes valores –, ele estabelece o fundo para que tudo o mais (no mundo) seja entendido geometricamente.” (Veiga-Neto, 2002: 165).

Visto que as ‘Metas Curriculares’ são hoje encarados quase como único documento legal pelo qual o professor se deve guiar, e estas não fazem referência à avaliação do aluno, surgem-me várias questões que se articulam com a citação acima de Veiga-Neto. Será a avaliação presumida apenas em função de um produto final? Frente a um bom ou mau trabalho? Dirá unicamente respeito a classificações (se o aluno é capaz, incapaz, bom, mau reprodutor de técnicas)? Estará unicamente ligada à atribuição de uma classificação que rotula o bom e mau aluno?

O autor Jaques Rancière (2002) no seu livro *O mestre ignorante* fala-nos de uma igualdade de inteligências, mas, essa igualdade procura a desigualdade, isto é, todos são iguais em inteligência, mas cada um terá a possibilidade de desenvolver a sua diferença e singularidade. O autor refere que todos os alunos aprendem quando têm vontade para aprender. Este é o

verdadeiro sentido da aprendizagem, inquieta-nos também, para a necessidade de transformarmos as práticas educativas, onde o papel do professor assume o carácter de professor emancipador, porque possibilita trabalhar as capacidades inerentes a cada sujeito. Para Rancière (2002: 25):

“Há embrutecimento quando uma inteligência é subordinada a outra. O homem – e a criança, em particular – pode ter necessidade de um mestre, quando sua vontade não é suficiente forte para colocá-la e mantê-la em seu caminho. Mas a subjetivação é puramente de vontade a vontade. Ela se torna embrutecedora quando liga uma inteligência a outra inteligência. No ato de ensinar e de aprender, há duas vontades e duas inteligências.”

O professor emancipador é aquele que trabalha sobre uma aprendizagem onde mostra aos alunos que não existe o bom e o mau aluno, existe sim o desejo de aprender. Por este motivo, torna-se necessário que o professor desconstrua estratégias e práticas presentes nos programas, para trabalhar com os seus alunos por forma a evidenciar cada vez mais o sentido da aprendizagem.

Assim, o professor em vez de rotular um bom ou mau criador e/ou reprodutor, por ser ou não capaz de executar técnicas de registo (competências exigidas pelas metas), deve antes aprender a compreender as particularidades subjacentes de cada aluno e conduzir os processos de ensino e aprendizagem sem esquecer esse referencial que é cada aluno.

Numa análise do documento *Metas Curriculares* não vislumbro qualquer alteração significativa face ao programa de EV. Considero este documento pouco esclarecedor, apresentando apenas uma esquematização das competências essenciais e específicas denominadas por ‘metas’. Ou seja, torna mais presente ainda a questão que atrás abordámos da escola como um lugar de competição e de produção de objetos finais. Entendo este documento como mais um instrumento normativo de apoio na gestão curricular e na regulação do trabalho do professor, de forma a conseguirem

concretizar as aprendizagens dos educandos. Generalizando, é feita a reprodução, partindo do princípio que as metas têm de ser cumpridas, e movemo-nos segundo este modelo de funcionamento. Se todos os alunos têm de chegar à mesma meta através dos mesmos percursos, não se abre espaço para experiências diversas. Deste modo, passo a transcrever as palavras de Freire (1999: 24):

“ (...) para nós, a reformulação do currículo não pode ser algo feito, elaborado, pensando por uma dúzia de iluminados cujo resultados finais são encaminhados em forma de pacote para serem executados de acordo ainda com as instruções e guias igualmente elaboradas pelos iluminados. A reformulação de um currículo é sempre um processo político-pedagógico e, para nós, substantivamente democrático.”

Quer isto dizer que apesar dos currículos e metas de aprendizagem, os professores deveriam estar ligados a um trabalho particular e específico de cada contexto, em que as adaptações do currículo fossem possíveis, e em que, para ser democrático, todos (professores e alunos) deveriam participar. Acredito que a Escola e por consequência os professores podem fazer mais e melhor, no sentido de criar espaços de discussão sobre aplicação do currículo, adaptado a cada contexto.

Segundo Hernández é necessário existir uma nova narrativa na escola, ir ao encontro das necessidades do mundo contemporâneo e da realidade dos jovens de hoje, devendo existir “uma aproximação à aprendizagem como forma de apropriar-se de um saber, de uma prática, de uma forma de relação com os outros e consigo mesmo” (Hernández, 2007: 37).

Apesar desta crítica procurei mostrar que o currículo de EV valoriza a importância do ‘processo de design’, como sendo uma metodologia de trabalho organizada, que obedece a uma orientação construída por etapas evolutivas, logo, essencial para a criação artística e para o contributo para exploração de um caminho experienciado.

O currículo deveria ser trabalhado no sentido de possibilitar um maior espaço de atuação sobre experiências que construam a ligação entre professor e aluno, na construção de abordagens reflexivas sobre o exercício da educação visual e fomentar uma atuação entre as práticas culturais e visuais. Neste sentido, gostava de acrescentar que o programa de EV deveria estar mais próximo do universo visual contemporâneo. Penso que se torna imprescindível inserir nas escolas espaços de reflexão crítica sobre o ensino da Cultura Visual:

“Partindo da Educação para a compreensão da cultura visual não se trata de estudar processos individuais relacionados com a compreensão desses significados, mas sim da dinâmica social da linguagem que esclarece e estabiliza a multiplicidade de significação pelas quais o mundo se aprende e se apresenta.” (Hernández, 2000: 54).

Portanto, devem ser estabelecidas as condições para que se desenvolva uma postura de análise e de crítica sobre o conhecimento ‘tido’ paralelamente ao novo, a fim de questionar, discutir, experienciar e “construir visões e versões não só diante da realidade presente, mas também diante de outros problemas e circunstâncias.” (Hernández, 2000: 57). Nesta perspectiva, “pressupõe-se que o professor explique e introduza os estudantes no mundo social e físico e ajudá-los a construir por eles mesmos uma infra-estrutura epistemológica para interpretar os fenómenos com os quais se relacionam. Esta seria, em última instância, a finalidade de uma arte na educação para a compreensão da cultura visual.” (Hernández, 2000: 57). Portanto, aproximar a perspectiva pedagógica ao mundo visual é possibilitar a criação de narrativas, significados, linguagens e experiências face ao mundo em que os alunos vivem.

Hernández aborda uma nova forma de olhar a escola, um espaço que privilegia o ensino, a liberdade de aprender, onde o aluno é construtor da sua própria aprendizagem e capaz de criar as suas próprias narrativas:

“O principal problema das escolas de hoje é a narrativa dominante sobre a educação (...) As narrativas são formas de estabelecer como se pensar e viver a experiência. Uma muito poderosa no terreno educativo é a naturalização: “as coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira”. (Hernández, 2007: 9).

Para o autor, a grande dificuldade está em alterar a narrativa dominante, porque nos deixamos levar pelo processo de naturalização e assim desvalorizamos o sentido e a prática de uma ação educativa. Quando no estágio coloquei a experiência como centro, pretendi precisamente desenvolver uma postura mais ligada a uma outra narrativa.

## PROCESSOS COMO LINHAS CONSTRUTORAS DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO

O projeto *Significar o Cartaz* teve como objetivo favorecer a construção de um caminho que procura despertar consciências críticas e possibilitar a cada sujeito perceber-se e anunciar-se como construtor da sua própria experiência.

A implementação das propostas didáticas nas cinco turmas, do 8º (s) de EV privilegiaram o processo em relação aos resultados, porque acredito que esse encontro determina o princípio da descoberta e da procura, na medida que é explorado e refletido.

A procura do (s) caminho (s) para chegar ao produto final é um trajeto percorrido pelo conjunto de sentidos e experiências, que carregam significado nesse mesmo acontecimento. Iniciar esse percurso é dar esse passo e caminhar sobre o confronto de ideias e soluções, que conduz o aluno a aprender a fazer a sua escolha e a experienciar o seu processo de aprendizagem.

Para melhor compreender as linhas construtoras que caracterizam a ação do trabalho do aluno, torna-se então necessário compreender a atuação do “ofício” do aluno face ao dispositivo escolar. Utilizando as palavras de Perrenoud (1995) relativamente ao *sentido do trabalho/ saberes/ aprendizagens e situações escolares*, o autor refere que o “sentido constrói-se; não é dado *a priori*. Constrói-se a partir de uma cultura, de um conjunto de valores e de representações. Constrói-se em situação, numa interação e numa relação.” (Perrenoud, 1995: 190) Não poderemos considerar que o sentido é algo que é dado, *a priori* mas, como nos diz o autor, o sentido compõem-se e materializa-se de acordo com os princípios de um significado relacional e isso só pode acontecer a partir das linhas que se geram num trabalho específico. Assim, por muito que planeasse a minha proposta de trabalho, teria, desde o início, de estar aberta ao imprevisível no que concerne à construção do sentido, à utilização desse significado em diversos contextos, ou à significação da palavra/conceito face à tarefa a que o aluno

se propõem construir. Decerto, que o sentido é algo que se vai alicerçando, desenvolvendo e edificando à medida em que é construído. Diria pois, que parte de um esboço que busca o próprio sujeito, inicia um percurso, percorre um trajeto, e com isso constitui a própria experiência. Tudo isto acontece num lugar e num espaço circunscrito por uma série de pontos, linhas, articulações, formando um desenho que jamais é dado *à priori*, mas, sim vivido.

O sentido constrói-se, igualmente, a partir das circunstâncias e das particularidades que caracterizam e definem o sujeito. Constrói-se, no momento e no espaço em que este atua face àquilo que ele é e àquilo que ele deseja ser. Este significado prevalece, mais ou menos, consoante a conexão que este estabelece na relação consigo próprio e com o mundo e com os outros.

Assim, a minha preocupação passou também por favorecer a proximidade junto dos alunos, tentar proporcionar momentos de partilha na sala de aula, contribuindo para o encontro de espaços de descoberta e exploração do processo de trabalho, sustentado sobre uma experiência de sentido. Procurei, deste modo, fomentar a exploração de aprendizagens experienciadas, vividas nesse mesmo processo de procura pelo significado do que se pretendia elaborar. Por conseguinte, tentei transformar as inseguranças em momentos de reflexão e de investigação. Neste sentido, reforcei a minha intenção junto dos alunos e da professora cooperante, para que o foco da didática fosse facilmente compreendido por todos. Procurei investir na relação com os alunos, através do diálogo e da cooperação. Estabelecer um bom ambiente na sala de aula, organizado e gerido como uma comunidade de aprendizagem, não excluindo a opinião dos alunos e permitindo-lhes desenvolver o projeto, encaminhando-os à expressão criativa, à interpretação e crítica dos saberes, no sentido de alimentar o processo que compôs a construção do projeto *Significar o Cartaz*.

Do meu desejo, foram criadas condições para que os alunos procurassem soluções, privilegiando o processo em detrimento dos resultados.

A ênfase das aulas centrou-se, deste modo, no processo de trabalho através do desenvolvimento da capacidade criativa, da comunicação de



ideias, conceitos, pesquisa de informação, sentidos, vivências, textos, autores, referências bibliográficas, da capacidade de procura, de iniciativa, de registo, de exploração gráfica e de autonomia. Tentei fomentar aprendizagens através de um processo de descoberta, tendo existido um grande investimento da minha parte, em tornar visíveis os primeiros traços que desenham ou compõem o processo de trabalho do projeto, sobre a prática de uma experiência vivenciada:

*05 De Janeiro | Aula de Educação Visual/ turma 8º A*

*Silenciar o processo é adormecer o sentido. Diário de bordo.* <sup>16</sup>

Cada vez me deparava com as dificuldades em implementar o desejado. As lógicas da escola estavam sempre demasiado presentes, mais que não seja, pelo tempo que me era dado para desenvolver a proposta de trabalho. Os meus olhos e os meus ouvidos vivenciavam momentos inscritos sobre uma linha horizontal, visível e bem marcada pelo tempo e pelo ponto final. Onde, o produto se assumia como sendo o foco das atenções.

---

<sup>16</sup> Diário de Bordo, 5 de Janeiro de 2016.

## Do desejo ao encontro do dilema

Reforço o processo em detrimento dos resultados, promovo a pesquisa, o confronto de ideias, a investigação, os conceitos, as sequências de esboços como forma de desenvolver o pensamento. Em suma, todo um caminho que visa a procura e o questionamento do processo de trabalho. Esta foi uma tarefa difícil porque os alunos viam a proposta como um trabalho que tinha de ser executado, importando pois, executar o cartaz. Os alunos sabiam que este trabalho seria levado a concurso e exposto na comunidade escolar, sabiam que o tempo era reduzido (4 aulas de 90 minutos), portanto, este era encarado como mais um exercício escolar, que tinham de executar para cumprir:

*21 De Janeiro | Aula de Educação Visual/ turma 8º A*

*Desejo que cada um escreva, anote, que converse sobre o que pretendem fazer.*<sup>17</sup>

Não posso deixar de dizer que estes momentos foram bastantes aflitivos. Vi-me envolvida num jogo de grandes pressões. Pediam-me o produto (o cartaz), quando eu fortaleço o processo. Interrompê-lo ou mesmo estagná-lo seria anular o foco da minha investigação e uma forma de estar em que acredito. Trabalho o processo, valorizo o processo, sou pressionada a apresentar o produto final. Como transformar a construção e a descoberta do processo em algo vivo?

---

<sup>17</sup> Diário de Bordo, 21 de Janeiro de 2016

*E eu? Onde estou neste caminho? Afinal quem sou eu? Um eu que escreve? Um eu que narra, que analisa aquilo que vê e vivencia? Terei eu lugar ou espaço para a libertação desse grito? Parem! Pensem! Questionem, associem, vivenciem esta experiência! Palavras que subsistiram no meu silêncio.*<sup>18</sup>

Senti um espaço vazio, nesse mesmo processo de registo que compunha a tarefa de desenvolver o cartaz, através de um conceito, uma ideia, um significado. Ausentou-se o diálogo e a discussão e não havia espaço para o debate. Não esteve presente o significado e o propósito do que estavam a explorar. Citando as palavras do professor Jorge Ramos do Ó, (2007: 116), “temos que valorizar menos aquilo que aluno consegue produzir e mais aquilo que ele consegue construir”. A valorização das experiências, da pesquisa, do diálogo, da partilha, suscitem aprendizagens mais profundas e ações mais pensadas. Daí que viver uma aprendizagem que lhes permite experienciar é capacitar o aluno para se revelar.

Enquanto professora, aluna, estagiária, investigadora, interessava-me compreender as razões que levaram os alunos a avançarem para a meta final, sem deixarem um único traço característico e singular desse mesmo registo que compunha a tarefa de construir o cartaz.

O autor Philippe Perrenoud (1995), no seu livro *Ofício do aluno e sentido de trabalho escolar*, fala-nos de uma ‘concentração’ de aprendizagens como, não sendo, qualquer coisa de ‘natural’ dos alunos, mas como um comportamento construído pelo próprio dispositivo escolar. Esta prática está associada ao sentido do “ofício” do aluno, no qual o aluno interioriza um conjunto de posturas e comportamentos para sobreviver dentro da instituição escolar.

---

<sup>18</sup> Diário de Bordo, 26 de Janeiro de 2016

Regra geral, os alunos que cumprem, são ditos os mais empenhados e os mais trabalhadores, porque tiram boas notas e zelam pelo bom funcionamento da escola e da sala de aula, agradam aos pais e aos próprios professores.

A escola é uma instituição e os alunos que nela habitam, são os *atores sociais*, que representam e executam o seu papel. São reconhecidos pelas características e desempenho do seu trabalho, portanto, adaptam-se a um conjunto de regras e hábitos que a própria escola lhes determina. Trabalham para cumprir, para agradar, para conseguirem uma classificação final, para serem bem-sucedidos, assim, o “aluno é neste registo como nos outros, um *actor social* de parte inteira, que utiliza a seu proveito o poder que a situação lhe concede.” (Perrenoud, 1995: 22). O aluno entra nas *regras do jogo*, para jogar a seu proveito, para daí obter bons resultados e fazer boa figura. Joga na escola e joga em casa junto dos pais ou dos encarregados de educação. Para o autor:

“ (...) o ofício de aluno não é igual para todos. Das pedagogias tradicionais às pedagogias ativas, os seus contornos variam. Mudam, ainda, de um professor para outros, de acordo com as expectativas de cada um, os métodos, os modos de gerir a aula, a concepção de aprendizagem, de ordem, do trabalho, da cooperação da avaliação, etc.” (Perrenoud, 1995: 201-202).

O “ofício” do aluno pode assim ser comparado a um jogo de interesses exercido sobre vários jogadores, que facilmente se adaptam aos mais variados contextos, para daí conseguirem tirar os melhores benefícios. Falamos, portanto, de uma ação de jogar que se pode tornar uma necessidade ou uma missão. “Trata-se de fazer boa figura na competição para obter bons resultados, socorrendo-se de todos os meios, incluindo os menos recomendáveis do ponto de vista pedagógico ou ético” (Perrenoud, 1995: 22). O importante é conseguir uma boa classificação, mesmo que para isso tenham de disfarçar ou mesmo mentir sobre o sentido do seu trabalho.

Esta é uma questão preocupante, porque a escola em vez de estar focalizada sobre uma aprendizagem de desenvolvimento pessoal e cognitivo da afirmação dos sujeitos, passa antes, a alimentar estratégias de sobrevivência em prol da negação dos mesmos.

Na verdade, os alunos aprendem a escrever, a ler, a contar, a estudar e a fazer os trabalhos de casa, cumprem as tarefas que lhes são determinadas e interiorizam um conjunto de posturas e atitudes, que são a rotina da vida na escola, e sem que ninguém se aperceba aprendem a jogar, para agir de acordo com o que a escola e o sistema lhes pede:

“Na escola não vivemos: preparamo-nos para a vida. Na escola, não agimos: preparamo-nos para agir (...) O ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e que a escola faz com que esse futuro bastasse para conferir sentido ao trabalho de cada dia” (Perrenoud, 1995: 21).

O aluno é, neste sentido, apenas uma vítima do sistema e, inconscientemente, deixa-se instrumentalizar pelo próprio dispositivo escolar. Sobre este ponto de vista, Vaneigem (1996: 18) afirma:

“Não queremos uma escola onde se aprende a sobreviver, desaprendendo a viver. Os homens em sua maioria, não passaram ainda de animais espiritualizados, capazes de promover uma tecnologia ao serviço dos seus interesses predadores mas incapazes de apurar humanamente o vivo e de atingirem assim a sua própria especificidade de homem, mulher ou criança.”

O que o autor nos quer dizer é que a escola domestica com vista a que o aluno tenha rendimento, anula as vontades e os desejos de aprender, desfavorece o lugar da interpelação, do desenvolvimento e do encontro com a verdade, promovendo uma lei da sobrevivência. É assim que prevalecem princípios repetitivos de atividades predefinidas, para todos lucrarem de igual

modo. Neste campo de batalha apenas sobreviverão os mais astutos e os que melhor souberem jogar.

Sobre esta perspectiva, poderemos considerar que a escola não é um lugar para ‘viver’, mas, um lugar para agir sobre factos e resultados exercidos por uma manifestação de forças e de interesses em benefício dos que nela jogam.

Os alunos incorporam o “ofício” do aluno, preparam-se para entrar nas “regras” e no “jogo” da própria aprendizagem, num processo que envolve a sua formação pessoal e social.

Contudo, não nos podemos esquecer que a escola é um lugar de vida, um espaço para se viver e experienciar sob a afirmação das singularidades de cada um, onde a “vontade de viver em cada um de nós busca o caminho da sua soberania!” (Vaneigem, 1996: 19). Estas características determinam, a meu ver, um papel fundamental na vida e formação dos jovens, tornando-os mais capazes para enfrentar os passos da vida. Só assim é possível criar processos de autonomia, de desenvolvimento pessoal e social. Importa referir que o aluno antes de entrar no processo de escolarização, transporta consigo um conjunto de experiências e valores, adquiridos através da sociedade, da cultura, da classe social, do meio onde vive e onde está inserido. Portanto, esta condição revela a diversidade de realidades, de ideias e opiniões.

Os saberes adquiridos fora do processo de escolarização definem o “currículo escondido”, circunscrevem todo um conjunto de características provenientes do *habitus*, de um *capital social*, de um registo que provém do processo de socialização e se vai tornando visível à medida que o sujeito se relaciona consigo próprio, com os outros e com a sociedade.

O modo como cada sujeito vai construindo o sentido que dá às coisas, obedece a um conjunto de características descendentes de um processo de socialização: da cultura, da classe social, das tradições, das suas origens, ou seja, de todo um conjunto de características que lhe permite afirmar a sua própria identidade.

Neste sentido, é importante que o aluno desperte o desejo de aprender e de ser autónomo, ativo, num processo que envolve a sua relação com o aprender. Perrenoud (1995: 91) refere o que “o desejo de aprender e de progredir nasce no aluno quando ele sente que o professor se interessa por ele, como pessoa, e que acredita nas suas possibilidades de sucesso”. O professor aparece, neste caso, como mediador no processo de aprendizagem, é um agente que promove o sucesso educativo através da relação pedagógica, colocando em prática o uso de recursos que se aproximam das necessidades individuais de cada sujeito:

“Dizer que o sentido se constrói não é dizer que se trata apenas de uma questão de representação, de uma questão subjetiva. É dizer também que esta construção é uma atividade mental complexa, reflexiva, na qual o ator investe uma parte da sua liberdade e da sua distância em relação ao mundo.” (Perrenoud, 1995: 192).

Construir sentidos não significa representar algo, a construção do sentido não acontece apenas no âmbito individual, abstrato que dele faz parte, mas acontece através de um exercício intelectual, de conjugação do próprio ato de pensar e da própria capacidade de experienciar. E porque fomos referindo essencialmente o 'ofício do aluno', é também importante referirmos que muitos professores encenam o seu próprio ofício de forma rotineira, o que leva à dificuldade de mudança. Nóvoa (1995: 176) refere mesmo que a mudança nem sempre é fácil porque:

“Em muitas escolas vive-se principalmente a rotina, a normalidade acrítica, e todas as mudanças, todas as inovações, estão condenadas antes de se tentarem. Nelas não se consegue elaborar, de forma autónoma, um conjunto mínimo de princípios, de objetivos claros e especificados que permitam negociações finalizadas na procura de resolução de interesses antagónicos, que evite a imposição dos privilégios consuetudinários a garantir poderes adquiridos optando-se a critérios pedagógicos e gerando desperdícios e assimetrias na utilização

de recursos e meios de trabalho. Hierarquia, norma, burocracia ritual, opõem-se à crítica assumida, ao sonho, à inquietação esclarecedora e ao prazer de imaginar, arriscar e criar.”

Na verdade, a rotina instalou-se nas escolas, os professores estão pré-formatados, ou pelo menos sobrecarregados de tarefas que lhes retiram o tempo que deveriam dedicar à concentração nas aprendizagens dos alunos, ensinam a todos de igual modo, utilizam sempre os mesmos métodos, as mesmas técnicas, as mesmas propostas, ano após ano. A rotina instalou-se e cada vez mais os professores estão no centro desta realidade. Durante o meu estágio, mas também na minha experiência de ensino anterior, senti uma cultura do individualismo. Não quer dizer que não tenha tido o apoio da professora cooperante ou que não tenha discutido com pares, mas aquilo que pude observar foi muito a lógica de um professor para uma disciplina. Cada professor trabalha de forma autónoma, numa correria contra o tempo, sumário atrás de sumário, que se fecha ao toque da campainha, impossibilitando o (re)escrever qualquer outra coisa para além do que esteja previsto no plano de aula. Não será esta forma de agir que contribui para uma maior fragmentação do ensino, desvalorizando uma aprendizagem de sentido?



## **O SENTIDO DA EDUCAÇÃO NA ESCOLA:**

### **Relação com experiência de percurso**

*“Fazer da escola um centro de criação do que é vivo, e não a antecâmara duma sociedade parasitária e mercantil.”*

*(Vaneigem, 1996: 55)*

O campo específico das artes é uma área que permite a reflexão mais profunda dos pressupostos adquiridos ao longo de várias épocas civilizacionais da vida humana. O sentido das artes visuais na escola articula-se com a capacidade cognitiva no âmbito da percepção visual e da aprendizagem, na capacidade de resolver problemas e de promover o pensamento reflexivo, por isso, importa compreender, como é que as imagens expressam sentidos, conceitos, valores, ideias, como através delas se evidenciam questões culturais, políticas, sociais e económicas.

Considerar uma abordagem reflexiva sobre o mundo das imagens, os seus significados e representações, é sempre abrir um diálogo relativo ao que as imagens representam para cada um de nós, pois quando nos interrogamos sobre o que significa uma imagem, entramos num processo de reflexão que nos permite identificar os sentidos associados à ação de pensar os vários sentidos que a imagem pode conter. Por isso, ao considerarmos o sentido e o significado sobre o que uma imagem representa temos sempre de estabelecer um diálogo com a própria história, onde, se articulam fatos vividos sobre uma época ou sobre um momento de proximidade com o sentido da arte nessa época e hoje. Mas como anteriormente referi, torna-se hoje muito importante trabalhar as questões da cultura visual na escola, e isso leva a que não consideremos apenas imagens provenientes do mundo da arte, mas antes todas as imagens presentes na cultura.

Tudo o que os nossos olhos vêem faz parte da cultura visual, todos os dias nos deparamos com informações, mensagens que nos são transmitidas através de imagens que “corporizam um modo de ver” (Berger, 1972: 14). Para as compreender temos de colocar questões à imagem. Cada imagem pede para ser vista de uma determinada forma, ou, porque, é uma imagem sensacionalista, ou, porque é informativa, ou publicitária, ou porque é polissêmica; “a nossa percepção e a nossa apreciação de uma imagem dependem também do nosso próprio modo de ver.” (Berger, 1972: 14) Este modo de ver é cultural, nós somos levados a ver de determinadas formas e a ver apenas determinados aspetos numa dada imagem. Basta pensarmos no modo como a publicidade cria imagens para produzir consumidores do produto que publicita. Todos nós visualizamos coisas iguais, contudo, podemos interpelá-las de modo diferente, seja quando lemos um texto, quando observamos um desenho, uma imagem, uma fotografia ou um cartaz, uma pintura, etc. Esta capacidade de observar criticamente influencia a nossa maneira de ser e estar no mundo:

“Uma imagem é uma *vista* que foi criada ou reproduzida. É uma aparência, ou um conjunto de aparências, que foi isolada do local e do tempo (...) o modo de ver do fotógrafo reflete-se na escolha do tema. O modo de ver do pintor reconstitui-se através das marcas que deixa na tela ou no papel.” (Berger, 1972: 14).

As imagens que nos circundam são formas visuais que podem suscitar sentidos ou significados, conforme as interpretações que lhes atribuamos, que dependem sempre da forma como as percebemos, como as vivemos, como as sentimos e as experienciamos, mas também das perguntas que lhes colocamos. Estes modos de *ver* permitem-nos a construção de múltiplas leituras; “aquilo que sabemos ou aquilo que julgamos afeta o modo como vemos as coisas.” (Berger, 1972: 12). Assim, a educação artística deve ser compreendida no campo de atuação de experiências que transportam sentido, nos modos de ver, sentir e experienciar. A escola é entendida como um espaço de formação e ampliação de conhecimentos,

porém, temos assistido cada vez mais a uma repetição de atividades pré-formatadas, onde, o ato de ensinar acaba por ser um método uniformizado e igual para todos os alunos, porque “ (...) as escolas dedicam muito pouca atenção ao trabalho de pensar o trabalho, isto é, às tarefas de concepção, análise, inovação, controlo e adaptação.” (Nóvoa, 1995: 24). A educação artística pode ser um campo que contrarie estes procedimentos normalizadores.

Procuramos uma escola que promova e suscite ações, que envolva cada vez mais os alunos a caminharem sobre um processo de reflexão, para que o sentido e significado da sua aprendizagem constitua uma experiência habitada, para que cada um tenha acesso a uma formação pessoal e cultural entendida como um espaço dedicado à construção do sujeito. Nas palavras de Charlot, a “escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e o ideal... na escola, fala-se sobre a fala” (Charlot, 2008: 30).

O ato de falar e comunicar é um momento que promove o desejo de querer intervir, sobre uma linguagem que revela parte daquilo que nós somos. Vaneigem (1996: 73) escreve:

“Dirão vocês que ninguém é comparável nem redutível seja a quem for e ao que for. Cada qual possui as suas próprias qualidades, incumbindo-lhes apenas apurá-las pelo único prazer de se sentir de acordo com o que vive.”

Considero que é sobre esta linha de pensamento que a disciplina de EV necessita de caminhar. Mover-se sobre o propósito de se traçar um trajeto de desenvolvimento de um registo próprio e inseparável das qualidades do aluno. Tal como afirma Larrosa “o sujeito da experiência é sobretudo o espaço onde têm lugar os acontecimentos” Larrosa, (2002: 19). Neste sentido, poderemos considerar que o registo e a reflexão sobre esta

passagem só traz benefícios, porque privilegia e destaca o aluno enquanto co-autor do seu próprio trajeto e construtor dos seus próprios sentidos.

Os nossos gestos precisam de ser mais lentos, precisamos aprender a parar, para aprender a ver, e estar mais atentos ao que nos rodeia, ter a capacidade de compreender e sentir os mais ínfimos pormenores que fazem parte da caminhada de cada um. Isto é especialmente importante numa disciplina que tem por foco a educação visual, isto é, a educação do olhar, do ver, num tempo em que a aceleração é uma constante. Estamos bombardeados de imagens, tudo nos passa, mas quase nada nos fica. Para Hernández (2000: 27):

“As imagens são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e o seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades da educação para a compreensão da cultura visual.”

Cabe-nos a nós professores assumirmos um papel mais interventivo na mediação de valores sociais, culturais e artísticos, para exercer e praticar a capacidade de ordem reflexiva, de modo a que se compreenda o significado e sentido da disciplina de EV, onde uma ação de viver e experienciar vem reforçar o processo de aprendizagem e ativar outras possibilidades interventivas sobre a compreensão da cultura visual. Neste sentido Larrosa (2011: 26) refere:

“Em educação dominamos muito bem as linguagens da teoria, ou da prática, ou da crítica. A linguagem da educação está cheia de fórmulas provenientes da economia, da gestão, das ciências positivas, de saberes que fazem tudo calculável, identificável, compreensível, mensurável, manipulável. Mas também nos falta uma língua para a experiência. Uma linguagem que esteja atravessada de paixão de incerteza, de singularidade, com corpo. Uma língua com imaginário, com metáforas, com relatos.”

A educação é um lugar múltiplo de saberes e de conhecimentos que resultam, na maioria das vezes, de técnicas acumuladas e pré-formatadas, que inibem a capacidade de realizar ou concretizar um saber, que cumpre as singularidades do aluno, um saber que vai para além da paixão, da incerteza e do próprio ato de viver. A verdade é que estamos escolarizados para pensar da mesma maneira, daí a pertinência do sentido reflexivo na construção do sujeito: O que é que esta imagem diz de mim? Que significados construo a partir dela? O que pode oferecer a disciplina de EV no desenvolvimento destas capacidades críticas?

Sabemos que quando os alunos entram para a escola, transportam consigo um conjunto de experiências que acontecem nas suas vidas fora da escola. É neste sentido que a disciplina de EV assume um papel significativo na educação e formação sobre os modos de ver, e refletir, não devendo apenas assumir uma postura de mera transmissão de conhecimentos, mas, antes trabalhar com a construção de “uma experiência de linguagem, de pensamento, de encontro” (Larrosa, 2011: 26).

Na procura de entender a questão do *sentido*, Charlot (2000: 56) mostra-nos que o “sentido é produzido por estabelecimento da relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo ou com os outros.” E ainda, “ (...) o sentido ligado à significação. Quando eu digo «isso realmente tem um sentido para mim», estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor. Mas quando eu digo «não entendo nada» isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não tem significado” (Charlot, 2000: 56).

Assim, e retomando ao título deste capítulo, qual o sentido educativo das artes na educação?

Sobre esta questão importa compreender a prática da educação visual no contexto de ensino-aprendizagem. Como sabemos, uma grande percentagem dos nossos alunos encerra o período do ensino das Artes Visuais no 3ºCiclo do Ensino Básico, um percurso que termina maioritariamente no 8º ano de escolaridade. Por este motivo, considero,

pertinente refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem no exercício da disciplina de EV. Que experiências são aqui permitidas?

O que significa a disciplina de Educação Visual nas nossas escolas? Qual a experiência deste percurso? Como contribui para a formação do sujeito? Como alimentar e desenvolver o sentido de uma experiência significativa, nos nossos alunos, por forma a romper com a ideia de que EV é uma prática associada a ações de terapia, entretenimento, de manualidades e libertação emocional?

Cada vez mais precisamos de criar condições para uma educação de qualidade tendo em conta diversos valores culturais, sociais e artísticos, de fomentar o acesso ao conhecimento e a experiências portadoras de significados que dê lugar a uma aprendizagem de sentido. Se a escola é um espaço de educação e socialização, então, não se deve desligar das várias esferas dessa sociedade. Educar somente para as línguas, as ciências ou as matemáticas, será criar cidadãos 'incompletos' e, não devemos esquecer que todos têm direito a uma educação integral. As artes têm de ser consideradas na escola pública, não podem ser somente uma componente presente na educação daqueles que têm possibilidades económicas para as desenvolver num tempo fora da escola.

A escola é um espaço de conhecimento, de vida, de muitas vidas e muitas histórias, mas, também, de muitas incertezas, de muitas inseguranças e saberes. Cada sujeito é uma parte da escola, é uma existência presente, que tem um espaço e um lugar e como tal deve ser evidenciado. O papel do professor assume, aqui, uma importância fundamental na forma como encara o trabalho em sala de aula, ao olhar e pensar sobre as singularidades de cada aluno que tem à sua frente, promovendo uma aproximação de cada um aos sentidos das aprendizagens. O professor é o agente direto desta mudança, deve pois, procurar mover a travessia para uma experiência de encontro, de partilha, de pensamento e de diálogo.

Neste sentido, cabe aos professores consciencializarem-se sobre a importância da experiência no ato educativo, da possibilidade de estabelecerem uma linguagem de pensamento sobre o próprio ato de criar,

de instituírem novas formas de ensinar, sobre aspetos vivenciais que conduzam os alunos a encontrar-se consigo próprios e a atribuírem sentido ao conhecimento que lhes chega, e, assim, mostrarem a verdade de cada um. Igualmente, encontrar junto dos alunos experiências quotidianas para estabelecer uma relação pedagógica significativa no processo de ensino-aprendizagem. No fundo, de se criarem condições onde todos caminham sobre uma linguagem de pensamento que lhes possibilita um encontro com o próprio ato de experienciar. Para Dewey (1989: 98) “o objetivo da educação é permitir que todos os indivíduos constituam a sua educação”. A linguagem da educação não é mais do que um processo que determina a construção pessoal de cada sujeito, de acordo com a vida, a experiência e a realidade de cada um.

Vejamos o que nos diz Ana Mae Barbosa, (2003: 23) sobre o sentido da educação no campo artístico:

“ (...) se a arte não é tratada como conhecimento, mas somente como um «grito da alma», não estaremos oferecendo uma educação nem no sentido cognitivo, nem no sentido emocional. Por ambas a escola deve se responsabilizar.”

A criatividade, a sensibilidade, a construção de saberes, são aspetos relevantes para a formação pessoal e social do individuo. “Os actos criativos trazem mudança. Mudam os alunos, os professores e as situações” (Nóvoa, 1995: 132). Por isso, a educação artística tem de se desligar das raízes românticas que ainda a povoam e afirmar-se como forma de conhecimento.

A educação artística tem um lugar necessário no currículo escolar, sendo parte da cultura e formação humana, contribuindo para o desenvolvimento das capacidades criativas e para a (re)construção e transformação pessoal da vida dos sujeitos, permitindo desenvolver o pensamento crítico. Charlot (2008: 31) diz-nos que “o universalismo e a especificidade da escola são legítimos à medida que contribuem para esclarecer o mundo particular de criança singular e ampliá-lo.” Decerto, o ensino da educação artística permite-nos ampliar horizontes no campo da

humanidade e da intervenção na (re)descoberta da sua própria singularidade e na forma de olhar e compreender o mundo. Para António Quadros Ferreira (2006: 73):

“O ensino-aprendizagem em Artes tem o seu centro de gravidade no processo enquanto questionamento de problemas, e não enquanto iluminação de problemas. Dito de um outro modo, estamos no domínio de uma didáctica das Artes, perante uma realidade sempre renovada e sempre equacionável – pois a arte trabalha com realidades simultaneamente ligadas ao conhecimento e à invenção.”

Considero que é perante este cenário que os professores de EV precisam de incitar uma reflexão sobre as suas práticas, face à intenção educativa, com a consciência de que a educação artística tem muito a contribuir na (re) criação das diversas dimensões da formação do indivíduo.

A educação artística refere-se essencialmente à educação dos sentidos, de observar e desenvolver outras formas de ver e interpretar o mundo. É a área disciplinar, a meu ver, que possibilita o tempo e o espaço para que se desenvolva uma linguagem de reflexão sobre o sentido das Artes Visuais.

Deste modo, o lugar da arte, enquanto sentido de experiência permite-nos desencadear um processo de descoberta de uma linguagem de pensamento e de encontro com o próprio ato de experienciar.

Para Nóvoa (1995: 131) a “inovação pertence ao próprio professor, que se encontra no cerne da atividade educativa”. Não podemos mais nos centrar nos resultados dos produtos finais, em detrimento de um processo vivo, que possibilita o encontro e a descoberta do sujeito. O professor é o agente que mais contribuí para a mediação deste processo, pois possibilita a desenvolvimento de uma prática reflexiva.

A educação artística muito tem a contribuir para a formação dos nossos alunos, ao trabalhar sobre o desenvolvimento das capacidades e das experiências inerentes a cada um, por isso, ensinar EV é contrariar as práticas pedagógicas tradicionais, nomeadamente assentes no modelo da



instrução. Não podemos continuar a ensinar numa linha de repetição pré-fabricada, como se os alunos soubessem todos a mesma coisa, como se todos tivessem a mesma experiência. Não se trata, aqui, de desvalorizar a informação transmitida, mas de valorizar o aluno como ser aprendente e capaz de encontrar o seu próprio sentido. Para Dewey, (1989: 43) “o mero conhecimento dos métodos não basta, pois é preciso que exista o desejo e a vontade de os empregar”. Esta forma de ensinar, permite ao professor trabalhar sobre uma prática reflexiva, logo, estar mais atento às particularidades da turma e dos alunos, conduzir e orientar tendo em conta as singularidades dos alunos, promover um espaço de procura, de investigação e de encontro do próprio *eu*.

Porém, ensinar Artes Visuais não significa formar artistas, não quero dizer que não seja possível que alguns alunos venham a ser artistas, mas essa não é a finalidade da educação visual. É, antes, formar sujeitos críticos, ativos capazes de vivenciar momentos portadores de experiências significativas. Conforme nos explica Rancière (2002: 76) “não se trata de formar grandes pintores, mas, homens emancipados, capazes de dizer eu também sou pintor, significa eu também tenho alma, sentimentos a comunicar aos meus semelhantes”. Não se discute o certo e o errado, porque existem várias formas de ver, olhar e interpretar o mundo, deste modo, o ato de educar e o ato de aprender, encontram uma nova forma de adquirir conhecimento, mudam as formas de estar dos alunos e professores e criam-se condições de estímulo, de confiança, na procura da informação e na tomada de decisões, conduzindo o aluno a aprender a fazer a sua escolha e a encontrar o seu próprio caminho. Para Ana Mae Barbosa (2005: 2):

“Através das artes temos a representação simbólica dos traços espirituais, materiais, intelectuais e emocionais que caracterizam a sociedade ou grupo social, seu modo de vida, seu sistema de valores, suas tradições e crenças. A arte, como linguagem presentacional dos sentidos, transmite significados que não podem ser transmitidos através de nenhum outro tipo de linguagem, tais como as linguagens discursivas

e científica. Não podemos entender a cultura de um país sem conhecer a sua arte.”

A educação artística apresenta um papel essencial, quando fortalece o sentido da representação e expressão, no desenvolvimento do sujeito e da sociedade. “A arte na educação como expressão pessoal e como cultura é um importante instrumento para identificação cultural e do desenvolvimento” (Ana Mae Barbosa, 2005: 2). No âmbito escolar a arte assume-se como um meio facilitador que estimula a capacidade de refletir.

Neste sentido, o professor assume um papel emancipador ao proporcionar e desenvolver espaços de intervenção significativos, onde os alunos possam desencadear um trabalho sustentado numa aprendizagem de sentido.

Vejamos a seguinte frase “compreender como o sujeito categoriza, organiza o seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar” (Charlot, 2005: 41). Poderemos dizer que este entendimento implica uma aprendizagem focada no sujeito e no sentido de uma experiência que se relaciona com o mundo e com a escola.

A escola possui um papel essencial na formação do Ser Humano, ela é um “um espaço de formação individual e de cidadania democrática” (Nóvoa, 1999: 20). Possibilita criar processos de socialização de desenvolvimento pessoal, de diálogo, de condições de estímulo, de confiança, de investigação, de partilha de experiências históricas e culturais, de acesso à informação e formação, nas quais estão inseridos os meios artísticos, políticos, científicos, sociais, filosóficos e éticos, “a escola é um lugar de vida e encontros entre os seres humanos.” (Charlot, 2008: 30). A educação é, portanto, um processo que implica a construção do sujeito na mediação com o outro, numa relação em que se constrói a si próprio e é construído pelo mundo.

“A educação é uma produção de si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com a sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança que nasce inacabada se constrói enquanto ser humano, social e singular. Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que educa.” (Charlot, 2000: 54).

Deste modo, a escola é um espaço de formação de múltiplas relações, de diversas funções, mas também é um espaço de vida, de histórias, de confrontos, de sentidos e partilhas, de vivências e experiências que possibilitam a construção do sujeito.

#### *02 De Outubro/ Escola Filipa de Vilhena*

*O primeiro momento que entro na escola percorro o longo corredor, cheio de adolescentes, miúdos e graúdos, entre toques e alguns empurrões, e muito barulho à mistura. Não conheço nenhum destes rostos e ainda os vejo como um todo, um aglomerado ou um conjunto uniforme, como se todos fizessem parte de um grupo único. Nesse preciso instante, passo a sentir tudo como se estivesse em câmara lenta, como de um filme se tratasse. Dou por mim a imaginar, olhando para cada criatura que passa por mim, uma história, uma vida, uma casa, uma família. Afinal muitos são os seres que habitam esse espaço. Muitas são as vidas que cruzam-se e movimentam-se neste lugar, e nesse sentido, sinto a riqueza do que é a escola, que tantas histórias tem para serem ouvidas e partilhadas.*<sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> Diário de Bordo, 02 de Outubro de 2015

Este fragmento resgatei-o dos primeiros dias do estágio. Percebia que o espaço escolar é um espaço habitado por vários sujeitos, onde cada um é portador de uma história, possuidor de um espírito figurado pelas suas singularidades, as suas próprias experiências e sentidos, mensageiros de valores culturais e identitários. O que pretendi ao longo do estágio foi centrar-me nestes pequenos 'nadas' da escola, nas relações e nos processos que habitualmente são deixados na sombra. Pareceu-me, desde o início, que o campo da educação artística me permitiria trabalhar sobre questões que noutras áreas não assumem pertinência porque não parecem ser dotadas de saberes quantificáveis. Tratava-se então, de uma aprendizagem que gera o confronto com novos saberes, onde cada um dá continuidade ao seu processo de construção na relação com o saber. Logo, a relação acontece quando existe uma relação com o outro, com o mundo e consigo próprio. Ora, isto implica, pois, um processo que acontece sobre uma linha de tempo:

“Analisar a relação com o saber é estudar o sujeito confrontado à obrigação de aprender, em um mundo que ele partilha com outros: a relação com o saber é relação com o mundo, relação consigo mesmo, relação com os outros. Analisar a relação com o saber é analisar a relação simbólica, ativa e temporal. Essa análise concerne à relação com o saber que um sujeito singular inscreve num espaço social”. (Charlot, 2000: 79).

Importa compreender que o aluno é um sujeito único, particular na sua forma de *ser*, de se relacionar com o mundo e com os outros. Um sujeito capaz de reagir de um modo diferente, capaz de pensar de um modo diferente, capaz de viver e sentir de um modo diferente. Estes modos representam experiências individuais diferentes. Daí a necessidade de trabalhar a afirmação do sujeito sobre sentido da experiência no processo ensino-aprendizagem. O modo como queria pegar nas propostas de construção do cartaz tinha como foco central estas relações e experiências aqui enunciadas. Interessava-me que, tanto quanto a execução do cartaz e a

apreensão de conteúdos da comunicação visual, cada aluno pudesse confrontar-se a si próprio com a construção desse mesmo cartaz.

A relação com o saber acontece com as relações do sujeito, consigo próprio, no conjunto das relações estabelecidas com os outros, pelo lugar social onde se executa uma atividade.

O aluno seria então capaz de perceber, significar, e de questionar sobre o sentido e significado da sua tarefa. Seria capaz de percorrer esse caminho que se constrói pelo conjunto de várias experiências, de encontros, procuras, questionamentos; pensamentos. Em suma, por um conjunto de relações e interpelações que lhe permitisse o confronto com esse mesmo desafio de experienciar através da procura, da pesquisa, do estudo conceptual, na relação com as palavras, na relação com as ideias, na sequência e na procura dos esboços. Pela partilha, diálogo e essencialmente na relação que estabelecesse com esse mesmo processo de trabalho.

Ora, este processo não deveria ser entendido como um meio para se chegar a um fim, mas compreendido como um caminho que se percorre, entre outros possíveis, até chegar a esse fim. Deve-se fazer pensando e pensando sentindo.

Porém, o projeto *Significar o Cartaz* não abraçou a teoria que aqui descrevo. Constituiu-se como um desejo de querer experienciar, no entanto, a grande maioria dos alunos não reconheceram o sentido das suas experiências: não reconheceram a investigação, a interpelação, a pesquisa, a organização de ideias e não interiorizaram a mensagem a adotar, não criaram ligações com o projeto do cartaz e por, conseguinte, não vivenciaram a experiência de elaborar este projeto. Algumas das questões que seriam essenciais a esse processo (Como vou gerir e organizar o meu trabalho? Quais as diferentes fases da metodologia de projeto? O que implica experienciar? Como partilhar algo significativo com o outro? Que materiais usar? Projeto algo para mim ou para um público-alvo? Qual o conceito que vai orientar o meu processo de trabalho? Qual a minha área de intervenção?), acabaram por ser perdidas no seguimento da execução da tarefa. A uma distância que é ainda curta não atribuo culpas a nenhum dos

lados, nem a mim nem aos alunos. Na verdade, o modo como decorreu a experiência foi, em si mesmo, uma experiência que me permitiu perceber melhor como funciona a escola e me permitiu identificar melhor o que nela me interessa e o que nela não me interessa.

Os alunos trabalharam na disciplina de EV dando especial importância ao resultado final, que descreviam a partir de categorias como mais ou menos 'bonito'. Apesar de os ter convidado a analisar de modo crítico e construtivo a sua experiência, através de uma reflexão e autoavaliação partilhadas, há muitas ideias sociais e culturais que se torna necessário desconstruir a propósito da arte. Uma questão tão simples quanto a arte não ser sobre um juízo de gosto, mas antes sobre a construção de posicionamentos críticos e reflexivos face ao mundo e ao nosso lugar no mundo. Os alunos seguiram o seu 'ofício' porque sabem que é isso que a escola quer deles, é isso que estão habituados a cumprir desde que se lembram de estar na escola. Quem cumpre é bem-sucedido, quem não cumpre não é. Para além de tudo, considero que o tempo reservado ao trabalho em torno do cartaz foi muito escasso, não tendo permitido sublinhar a importância do tempo do pensamento e da investigação, mas antes do tempo que faltava para que a proposta tivesse de ser concluída. Tratava-se de uma espécie de 'encomenda', de uma resposta que tinha de ser dada para que os cartazes pudessem ser submetidos a concurso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do meu processo de escrita fui descrevendo acontecimentos do meu percurso de estágio na Escola Secundária Filipa de Vilhena, que resultaram de uma reflexão sobre o sentido e o significado da minha vivência em contexto pedagógico ao longo deste ano.

*Experiência Habitada* surge da minha experiência marcada por um lugar que regista a minha relação com a escola, com os alunos e com os professores. Neste sentido, direcionei-me sobre uma experiência que habitei durante a observação da prática da disciplina de EV. Pretendi trabalhar sobre uma prática que envolve um território de passagem que só é possível sentir e experienciar quando o atravessamos. Assim, durante o estágio vi-me a registar momentos de experiência, resultantes de observações e de questionamentos que aquilo que ía vendo e vivenciando me levantavam. Foi dessa experiência, por vezes desanimadora, que surgiu a vontade de trabalhar, na minha proposta didática, não tanto em torno de conteúdos específicos, mas mais em volta de processos de trabalho.

Confrontei-me com alunos que vêem a disciplina de EV como um lugar onde têm de estar sem prazer, onde há tarefas a cumprir como noutras disciplinas, com a agravante de que EV geralmente é vista como disciplina não essencial face ao restante leque de disciplinas escolares. Pareceu-me sempre que o fato de se preocuparem com a resolução de exercícios levava a um espaço em que não se desenvolviam pensamentos, conceitos, ideias, pesquisa. Questionei-me, então, sobre o sentido das Artes Visuais no 3º CEB. Procurei, deste modo, entender o que os alunos sentem quando desenvolvem um exercício: Será uma experiência para viver ou uma ação para cumprir?

Ao longo da minha investigação não procurei respostas, mas antes aproveitar o espaço da escrita e da experiência de estágio para refletir e questionar o que implica a disciplina de EV no 3º CEB. Na proposta didática que desenvolvi com os alunos, mas também na grande maioria das aulas em que estive presente, verifiquei que grande percentagem de alunos executam

o exercício saltando etapas no processo de trabalho e focando o seu objetivo no produto final, como se o mais importante fosse o resultado e não o que se aprende ao longo desse caminho. Sobre esta questão, Perrenoud (1995) fala-nos do sentido do “ofício do aluno”, em que nos dá a conhecer que este é um tipo de comportamento construído pelo próprio dispositivo escolar, no qual o aluno interioriza um conjunto de posturas para melhor resistir dentro da instituição. Percebi, assim, que estes comportamentos são tão só a resposta mais eficaz àquilo que o dispositivo escolar solicita e que a sociedade valoriza. Concluí, assim, que se trata apenas de um comportamento que a própria escola alimenta, sendo o aluno apenas uma 'vítima' do sistema.

Também procurei refletir sobre o que significa a disciplina de EV no período de formação dos alunos do Ensino Básico, uma vez que a grande maioria encerra o seu percurso artístico no 3º CEB. Interroguei-me sobre o que pode ficar desta experiência?

Larrosa diz-nos que a sociedade caminha a um ritmo muito acelerado e que a falta de tempo impossibilita o sujeito de experienciar. A palavra experiência está deslocada do seu verdadeiro contexto, pois apenas experiencia aquele que consegue abstrair-se de toda a informação exterior e deixar que as coisas lhe cheguem, lhe toquem, e envolvam; só assim é que estamos submetidos a uma experiência, que *nos acontece, nos alcança e nos toca*. O autor defende uma experiência diretamente relacionada ao mundo e à própria existência. Daí que o lugar da *experiência* seja um lugar cada vez mais raro, porque não estamos em sintonia com aquilo que nós somos enquanto seres pertencentes ao mundo que nos rodeia. Responder, portanto, à pergunta anterior pode ser catastrófico. Se pensarmos que na maioria das vezes os alunos não estão conectados àquilo que são as tarefas escolares, então, o que pode ficar dessa experiência, para além de um modo de sobrevivência?

Para Dewey o mero acontecimento não chega, é importante que exista o desejo de aprender. O essencial não é atingir o resultado perfeito, mas a aprendizagem que resulta dessa experiência. O professor que trabalha sobre uma prática reflexiva sobre as singularidades do aluno, consegue promover um espaço de conhecimento sobre um encontro com o próprio “eu”. Acreditei



nisto ao longo de todo o meu percurso de estágio e, embora não possa agora dizer que fui bem-sucedida no que toca a fazer essa diferença na escola, posso no entanto dizer que trabalhei sempre nesse sentido. Foi essa ideia que deu sentido ao meu estágio e ao relacionamento que estabeleci com cada aluno. Foi o acreditar que não é no sucesso que está o ganho, mas na tentativa contínua que conduz as nossas práticas nessa direção.

Percebi, e para isso foram importantes várias leituras, mas sobretudo com Nóvoa, que a mudança nem sempre é possível. Percebo no dia-a-dia da escola que a rotina se instalou. Com Vaneigem percebi também que a escola continua muito marcada pelo 'mundo velho', por características ultrapassadas e desprovidas de uma futura mudança. Estamos longe de uma nova geração que trabalha sobre o desejo e a liberdade das crianças. A sociedade privilegia a produtividade em vez do trabalho, caminhamos para a industrialização do saber e desvalorizamos o desejo de aprender. De uma forma ativista, Vaneigem mostrou-me que já é tempo de investir na vida, que cabe-nos a nós – “e à nova escola que hão-de inventar – impedir que a criatividade, objetivamente estimulada pela promessa de empregos de utilidade pública, se embrulhe e comprometa na alienação económica, separando-se da criação de si que cabe a cada pessoa.” Pois, “se se esquecerem do que são e da vida em que querem estar, não vale apenas esperarem por outro destino que não seja de uma mercadoria boa para atirar fora, uma vez transportada a portagem.” (Vaneigem, 1996: 67). Foi para mim muito marcante ler este autor e a crueza com que diagnostica a escola de hoje, uma escola que asfixia ao ponto de matar os sonhos dos nossos alunos, que deixaram de viver a sua adolescência. Diria também que asfixia os próprios professores.

Ao longo do texto procurei ainda, a partir de Charlot, compreender as relações sociais dos alunos e a forma como estes interiorizam o sentido da sua experiência na escola. O autor fala-nos das relações sociais e do insucesso escolar. Diz-nos que a “relação com o saber” é um processo que ocorre dentro e fora da escola, pois antes de entrarem no processo de escolarização os alunos já trazem consigo um conjunto de saberes que irão estar interligados com outros saberes. E sobre esta ligação, importa tentar compreender a relação de sentido que é construído pelo próprio sujeito. Se

negligenciarmos estes saberes anteriores e exteriores à escola estaremos a impossibilitar a vida dos jovens na escola.

Desta forma, considero que EV é uma área disciplinar que possibilita conceder o tempo e espaço para se criarem momentos de reflexão sobre situações que surgem, nos acontecem, nos envolvem e nos alcançam de tal forma, que nos façam interpelar sobre esse mesmo acontecimento a que estivemos subjugados. Concluo que o sentido da palavra experiência é algo que gera um acontecimento tão intenso e profundo, que dá origem a uma *Experiência Habitada*. Quando associada a uma prática pedagógica, significa trabalhar sobre a verdade de cada sujeito.

Acredito que é possível fazer mais e melhor para que a educação artística no 3ºCEB, se manifeste de forma positiva e valorizada, para conduzir os alunos a um processo de reflexão que lhes possibilite aprender sobre a sua própria experiência.

Ao longo deste relatório não pretendi centrar-me sobre conteúdos específicos que foram trabalhados nas propostas que desenvolvi com os estudantes. Optei por remeter as planificações de aula para anexos e concentrar-me, antes, na própria experiência do estágio e nos seus (in)sucessos. Foi a tentativa de os perceber melhor que me levou a desenvolver esta escrita num processo de investigação e de reflexão pessoal.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ATKINSON, Dennis (2006). 'School Art Education: Mourning The Past and Opening a Future', *International Journal Of Art & Design Education*, pp.16-27.

BARBOSA, Ana Mae (2003). (Org.) *Inquietações e Mudanças no ensino da Arte*. São Paulo: Cortez.

BARBOSA, Ana Mae (1991). *A Imagem da Arte*. São Paulo: Perspectivas.

BARROSO, João (1996). 'Autonomia e Gestão das Escolas', *Estudo prévio realizado de acordo com o Despacho nº 130/ME/969*. Lisboa: Ministério da Educação – *Colecção Educação para o Futuro*.

BARROSO, João (1995). *Os liceus: organização pedagógica e administração (1836-1960)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian da Junta Nacional de Investigação Científica.

BERGER, John (1972). *Modos de Ver*. Lisboa: Edições 70.

CHARLOT, Bernard (2008). 'O professor na sociedade contemporânea: Um trabalhador da contradição', *Revista da FAEEBA*, 17, 30, pp.17-31.

CHARLOT, Bernard (2000). *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.

CORAZZA, Sandra (2001). *O que quer o Currículo?* Petrópolis: Editora Vozes.

DEWEY, John (2010). *Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

DEWEY, John (1989). *Como Pensamos*. Barcelona: Paidós.

DEWEY, John (1979). *Experiência e educação*. São Paulo: Educação Nacional.

DEWEY, John (1958). *Experiência y Education*. Buenos Aires: Editorial Losada.

ETGES, Norbert (1993). 'Produções de conhecimento e interdisciplinaridade', *Educação e Realidade, Porto Alegre, 18, pp.73-82*.

FAZENDA, Ivani Arantes (1999). *Interdisciplinaridade: Um Projeto em Parceria*. São Paulo: Edições Loyola.

FERREIRA, António Quadros (2006). *Pensar a arte, pensar a escola*. Porto: Edições Afrontamento.

FOUCAULT, Michel (1992). 'A escrita de si. In: O que é um autor?' *Lisboa: Passagens, pp.129-160*.

FREIRE, Paulo (1999). *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez Editora.

FREIRE, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia. Os saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

HERNÁNDEZ, Fernando (2007). *Espigadoras de la Cultura Visual – Otra narrativa para la educación de las artes Visuales*. Barcelona: Otaedro.

HERNÁNDEZ, Fernando (2000). *Cultura visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

HERNÁNDEZ, Fernando (1998). *Transgressão e mudança na educação: os trabalhos de projeto*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

LARROSA, Bondía, Jorge (2002). 'Notas sobre a experiência e o saber de experiência', *Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística*, pp.20-28.

LARROSA, Bondía, Jorge (2011). 'Experiência e Alteridade em Educação'. *Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul*, 19, pp.04-27.

MUNARI, Bruno (1990). *Artista e Designer*. Lisboa: Editorial Presença.

NÓVOA, António (2007). 'Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo', *Sindicato dos professores de São Paulo*.

NÓVOA, António (2003). 'Novas Disposições dos professores. A escola como lugar de formação', *II Congresso de Educação do Marista de Salvador, Baia*, pp. 1-6.

NÓVOA, António (1999). 'Os professores na virada do milénio: o excesso dos discursos à pobreza das práticas', *Educação e Pesquisa, São Paulo*, 25, pp.11-20.

NÓVOA, António (1997). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

NÓVOA, António (1995). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica (2001). *Ajustamento do Programa de Educação 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Departamento de Educação Básica (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) – Competências Essenciais – Educação Artística e Educação Visual*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, (1991). *Organização Curricular e Programas – Volume I*. Lisboa: Ministério da Educação.

OSTROWER, Fayga (1987). *Criatividade e processos de criação*. Petrópolis: Vozes.

PERRENOUD, Philippe (1995a). *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto: Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1995b). *Para uma Estratégia Pedagógica do Sucesso Escolar*. Porto: Porto Editora.

RAMOS DO Ó, Jorge (2007) 'In Desafios à Escola Contemporânea: um diálogo', *Educação e Realidade*, pp.109-116.

RANCIÈRE, Jaques (2002). *O mestre Ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.

SCHMUCK, (1980). 'The Scholl Organization', *Psychology of School Learning*, pp. 165-170.

SILVA, Tomaz Tadeu (2002). *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica.

TERRASÊCA, Manuela (1996). *Referenciais Subjacentes à Estruturação das Práticas Docentes*. Dissertação de Mestrado.

VANCRAYENEST, (1990). 'A escrita descritiva das práticas educativas como instrumento de mudança', in *Pratiques de formation*, 20, pp.45-56.

VANEIGEM, Raul (1996). *Aviso aos Alunos do Básico e do Secundário*. Lisboa: Antígona.

VEIGA-NETO, Alfredo (2002). 'De Geometrias, Currículo e Diferenças. *Educação & Sociedade*', 79, pp.163-186.

ZABALZA, Ángel Miguel (2004). *Diários de Aula*. Porto: Porto Editora.

# **ANEXOS**